

Universidad De Chile

Facultad de Economía y Negocios

Seminario de Título

Prof. Claudia Martínez

Educación de Calidad para todos: Beneficios asociados a la atención de Necesidades Educativas Especiales bajo el Enfoque Inclusivo

Pablo Easton

Seminario de Título para optar al grado de Ingeniería Comercial

Indice

Sección I: Introducción	Pág. 3
Sección II: Caso Chileno	Pág. 7
- Evolución	
- El sistema en la actualidad y números	
Sección III: Inclusión o Segregación	Pág. 13
- Acuerdos internacionales	
- Evidencia Empírica	
- Casos: Canadá	
- Casos: Italia	
- Otros casos emblemáticos	
Sección IV: Evidencia Pro Inclusión en Chile	Pág. 25
- Transición al Mercado Laboral	
- Efecto sobre Núcleo Familiar Chileno	
Sección V. Conclusión	Pág. 30
Sección VI. Bibliografía	Pág. 32
Sección VII. Anexo	Pág. 37

I. Introducción

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE, desde ahora) aplican a *“aquellos alumnos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas para ser atendidas”* (Política Nacional de Educación Especial, 2004).

Considerando la aplicación mundial de este concepto, existen múltiples organismos y agencias que velan por el reconocimiento de las NEE, su atención adecuada e identificar formas de tratamiento para niños con NEE. Estas instituciones trabajan en conjunto con gobiernos locales para tanto proponer alternativas como recoger experiencias exitosas. En Europa, la Agencia Europea de la Educación Especial trabaja de manera transversal en el continente ayudando a identificar buenas prácticas y ofreciendo información a diversos gobiernos. Esta señala en sus estatutos que el objetivo final es *“mejorar la política educacional y práctica para el aprendizaje de niños con NEE, teniendo en cuenta temas como la igualdad de oportunidades, accesibilidad, educación inclusiva y el fomento de la educación de calidad”* (European Agency for Special Educational Needs Identity, 2010).

Por otro lado, dentro del mismo continente existen organismos dedicados a promover el concepto de educación inclusiva como forma de aproximación ante los niños con NEE, siendo definida como *“un proceso continuo que apunta a ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad, las distintas habilidades y necesidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades, eliminando todas las formas de discriminación”* (UNESCO-IBE, 2008). El Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva de Gran Bretaña, actúa con fondos propios y basa su enfoque inclusivo en nociones de igualdad y de derechos humanos, señalando que *“independiente de la factibilidad económica, sería un pobre argumento mantener establecimientos que lleven a la gente a vivir sus vidas en el margen. Los adultos discapacitados nos dicen que la educación segregada es inapropiada debido a que perpetúa estereotipos, les quita capacidad de empoderamiento a las personas discapacitadas y los mantiene al margen de la sociedad”* (Centre for Studies on Inclusive Education, 2011).

En Chile también existen organismos dedicados al tema de la educación especial, tanto de carácter gubernamental y dependientes directamente del aparato estatal como no asociadas a éste. Para el primer caso, existe una División de Educación Especial dependiente directamente del MINEDUC, organismo que se dedica a aplicar la normativa vigente para efectos de educación especial y promover las prácticas inclusivas de manera

progresiva. Para el segundo caso, existen reportes y estudios informativos de otras agencias internacionales sobre la situación del sistema educativo chileno (OEA, UNICEF, UNESCO), fomentando ciclos de debate entre académicos para fomentar la discusión sobre la forma de abordar este desafío multidisciplinario. Esto debido a que requiere muchas áreas interactuando y trabajando desde múltiples aristas, como son los académicos investigadores asociados a la educación y asignación de recursos, el personal docente, los hacedores de política y también los padres involucrados.

En definitiva, existen muchas recomendaciones de múltiples agencias dedicadas a la provisión de NEE sugeridas a países mediante convenciones o seminarios, pero existen dificultades inherentes a cada país que hacen que cada programa sea difícil de replicar en el caso de éxito, o mejor dicho, hacen que cada contexto sea único. Esto hace que sea muy difícil implementar una política país que no esté exenta de debates, cuestionamientos y dificultades. Para el caso chileno, ha existido una evolución hacia lo mencionado con anterioridad, el enfoque inclusivo, pero todavía con una gran proporción de los estudiantes en escuelas diferenciales, es decir, educados en establecimientos especializados de acuerdo a sus necesidades. Con esto no se quiere emitir un juicio de valor, sino simplemente destacar la particularidad que posee el sistema chileno con respecto a la existencia de tanto instancias de fomentar la inclusión en la escuela regular, como escuelas diferenciales especializadas en atender niños con NEE. De hecho, del total de estudiantes con NEE al 2010, un 66% pertenece a establecimientos especializados y un 33% a establecimientos con políticas inclusivas (fuente: MINEDUC, División de Educación Especial, 2011).

Con respecto a la forma de provisión de Educación Especial en Chile, existe un sistema mixto público-privado bajo el cual, mediante un sistema de subvenciones por alumno, el Estado aporta a instituciones educativas si es que deciden involucrarse en el rubro a través de Proyectos de Integración Escolares (PIEs), que pueden seguir o no las recomendaciones de la Política Nacional de Educación Especial. Entraremos más en detalle sobre el sistema en la sección que sigue, pero dada la heterogeneidad existente en torno a la aplicación de una política de educación especial, es difícil generar argumentos sobre la decisión de un tratamiento a seguir por sobre otro.

En el trascurso del trabajo, veremos en detalle que la inclusión pareciera ser el camino a recorrer como política pública, de acuerdo a fundamentos basados tanto en beneficios personales para el tratado, como para externalidades generadas de este tipo de provisión de educación especial. Por ejemplo, notaremos que en pruebas estandarizadas existe una situación mutuamente beneficiosa tanto para alumnos regulares como para especiales en una misma aula (Crawford, 2005), también veremos cómo afecta el desempeño laboral de

una persona que estudió bajo un ambiente segregado y otro inclusivo para ver mejores resultados en desempeño de los últimos (dado que poseen NEE) (Katz & Miranda, 2002), y también veremos como la inclusión del punto de vista de los derechos humanos apunta hacia una sociedad más equitativa en el trato y la tolerancia entre individuos (Diversos tratados internacionales, UNICEF, UNESCO). Esto, a su vez, se ve lejano si el sistema vigente funciona bajo un modelo que promueve la segregación escolar basada en la condición del individuo, es decir, el localizar alumnos en distintos establecimientos según su condición médica o psicológica obviando los beneficios asociados a la educación inclusiva. En adición al concepto de desigualdad en términos de educación según necesidad, sabemos que, socioeconómicamente hablando, Chile como país posee grandes falencias que hacen que el sistema no promueva la igualdad en general. Esto radica en conceptos como cobertura y resultados, condicionando por nivel socioeconómico. Podemos ver en las cifras de cobertura a nivel parvulario que un 15% y un 39% de los tres quintiles más pobres están en salas cunas y jardines infantiles, respectivamente (Educación 2020, Abril 2013). Además, la segregación social que promueve el sistema educativo chileno queda expuesta según los resultados de la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) para el año 2009, específicamente con la construcción del Índice Duncan, Chile ocupa el segundo lugar en segregación escolar (Valenzuela, Sevilla, 2011). Por otro lado, podemos argumentar la segregación según los resultados del SIMCE 2011, el cual muestra una brecha de 50 puntos entre el nivel socioeconómico alto y bajo (MINEDUC, 2011).

En fin, el Estado Chileno legisla para avanzar hacia el *“asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con NEE asociadas a un trastorno o a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades”* (LGE, Ley 20.422). ¿Es la inclusión el camino para lograrlo? En el transcurso del trabajo, haremos esfuerzos exhaustivos para inclinarnos sobre el enfoque inclusivo. El eje de los problemas asociados a este tópico de interés nacional es hacia la falta de visión al largo plazo asociado a los potenciales beneficios o costos de las dos alternativas; es decir, hacia mantener la segregación ya instaurada en magnitudes significativas como parte del sistema, o avanzar de acuerdo a las alternativas de inclusión que recomienda la evidencia y experiencia internacional. Sin embargo, debemos ser consistentes e insistentes con las políticas educativas en Chile. Para eso, se requieren fondos permanentes de acuerdo a una estandarización del costo por alumno, de tal forma de asegurar cierta cantidad de recursos entregados por el Estado independiente de su situación fiscal, de hecho, *no existe una integración entre los aspectos financieros, curriculares y de capacitación* (Desafíos de la Política Educacional, UNICEF, 2001).

Mencionamos con anterioridad ciertas complejidades que presenta este tópico, específicamente las inherentes al debate y los rumbos de acción a tomar. Debemos también tomar en cuenta el hecho de que, dada la definición utilizada, la población objetivo se hace difícil de medir. Ya no son sólo los niños con NEE permanentes, como Síndrome de Down, trastornos auditivos, visuales, entre otras condiciones que posean esta característica como limitante. Sino que ahora se deben contabilizar los niños con NEE transitorias, es decir, aquellos que necesitan apoyo extra al momento de ser educados, pero su condición les permite integrarse posteriormente a la sala de clases regular. Así, la definición mencionada se hace ambigua, y cada país posee su forma de objetivarla para efectos de implementar política pública, como veremos más adelante. Hoy Chile no cuenta, tomando en consideración lo mencionado, con una clara propuesta en relación a la cuantificación de la población objetivo y menos de la medición de impacto de los beneficios asociados a proveer Educación Especial para ambos tipos de alumnos. La provisión, como veremos más adelante, está bastante atomizada en cuanto a que predominan los esfuerzos unilaterales de los colegios interesados, sin un trabajo en redes de apoyo entre sí mismos. En definitiva, en esta sección cabe mencionar que es un tema no menor a la hora de analizarlo, por lo que intentos de aplicación de medidas son generalmente dispersos y poco objetivos.

Es un desafío para todos el atender a esta definición de NEE, que ha evolucionado en el tiempo, en parte para crear una sociedad menos segregada hacia los menos aventajados, y debemos estar a la altura. Es clave conocer las buenas prácticas que se implementan en otros países con más experiencia, saber los costos asociados, y generar un sistema de incentivos tal que ningún niño se quede fuera del sistema educativo. Esto puede generar otros beneficios valorados por la sociedad, como el alivio de la carga familiar, o la inserción exitosa al mercado laboral. Esto dependerá de los escenarios a ver, si es que es mejor una sociedad en donde se segrega a los estudiantes con NEE o si existen esfuerzos por generar un despliegue de recursos tanto materiales como técnicos dentro de la escuela regular. Todavía no atenderemos a esa problemática, pero mencionarla ahora ayuda a dilucidar los potenciales beneficios y costos de una u otra forma de educar, y el rol del Estado asociados a ambos escenarios.

El trabajo continuará como sigue; comenzaremos con la experiencia histórica que ha tenido Chile con la evolución del contexto y su progresiva preponderancia en la agenda estatal de política en la sección II, haciendo especial énfasis en los intentos de cuantificación de la población objetivo y la evolución de los números a la actualidad. Luego, en la sección III, desarrollaremos la línea argumentativa internacional que confluye hacia las recomendaciones de política, para posteriormente analizar casos exitosos de inclusión, específicamente concernientes a países con una amplia trayectoria en la

provisión de NEE, y hoy bien posicionados en el mundo como ejes en la línea argumentativa inclusiva. También, en esta misma sección, se analizarán las NEE desde puntos de vista alternativos, haciendo énfasis en diversos contextos sociales y como este concepto se aplica no solo a las discapacidades motoras o cognitivas, sino también a las discapacidades sociales.

En la sección IV extraeremos lecciones de los casos vistos a nivel internacional, los cuales complementados con evidencia a nivel país, podemos dar luces sobre los beneficios de seguir cierta política sobre otra tanto para el estudiante como para la sociedad en su conjunto. Veremos que la evidencia sustenta la inclusión para mejorar Chile en cuanto al desarrollo del estudiante, considerando también externalidades originadas por una política de inclusión.

De esta manera, procederemos a presentar la evidencia y experiencias inclusivas, revisando de manera detallada la evolución en países emblemáticos de cómo hoy se les consideran exitosos en esta materia, pero primero revisando los principales acuerdos internacionales asociados al compromiso entre países para avanzar en esta dirección, y los principios en los cuales se basan. A su vez, revisaremos evidencia empírica asociada a los beneficios dentro de la sala de clases en base a experiencias inclusivas, específicamente considerando resultados en pruebas estandarizadas.

Finalmente, se procederá a analizar bajo qué ópticas sería beneficioso para la sociedad en su conjunto, considerando potenciales efectos fuera de la sala de clases, como en el núcleo familiar o en la posterior evolución del individuo integrado. Haremos una detención especial en el impacto de un escenario inclusivo sobre los núcleos familiares en Chile, específicamente para el caso en los cuales existen jefas mujeres con hijos con NEE. Esto podría darnos luces sobre el impacto que podría tener la provisión de servicios de necesidades educativas especiales sobre la participación laboral femenina.

II. **Caso Chileno**

Evolución

Las primeras escuelas especiales datan desde principios del Siglo XX, caracterizadas por un enfoque dirigido sólo a alumnos con discapacidades permanentes, y compuestas principalmente por escuelas de índole religiosos. Luego, desde los años setenta, surge la orientación de éstas hacia alumnos con dificultades en el aprendizaje. En este tiempo fue cuando se comenzó a mejorar la cobertura y especialización técnica asociada a la provisión de este tipo de establecimientos o instituciones educacionales bajo el alero del

sector privado. De ahí en adelante se instaura la Jefatura de Educación Especial del MINEDUC, y la creación de la primera comisión asesora designada directamente por un Presidente de la República (Eduardo Frei Montalva) que se dedicaría exclusivamente al tema de la educación especial, mejor conocida como la Comisión 18. Estos organismos estatales tuvieron una fuerte participación en la elaboración de los primeros planes y programas de estudio para la población con discapacidad, en conjunto con las primeras instancias de perfeccionamiento docente enfocado hacia los alumnos con dificultades en el aprendizaje y con discapacidad. También surge la creación de programas de postítulo para maestros que quisieran especializarse en Educación Especial. La Universidad de Chile en 1964 crea el Centro de Formación de Especialistas en Deficiencia Mental para luego en el 66 y 70 abrir postítulos para audición, lenguaje, y trastornos de la visión. Luego, desde 1974 en adelante, se crean diversas escuelas especiales bajo el alero del sector privado.

El concepto de NEE toma cada vez más fuerza en cuanto a la integración y su preponderancia en el discurso educativo, especialmente luego del informe Warnock en 1978, teniendo repercusiones en un gran número de naciones, especialmente las desarrolladas. Este fue elaborado por el Comité de Educación para Inglaterra, Escocia, y Gales, y consiste principalmente en una serie de concepciones generales relacionadas con la importancia de la diversidad, poniendo énfasis en el rol de la escuela para compensar las dificultades asociadas a cada alumno. La idea es que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, independiente de los problemas a los cuales se enfrenten en las distintas etapas de su desarrollo. Es bajo esta óptica que se genera un cambio de perspectiva que amplía la concepción de la educación especial. De hecho, basándose en el informe, la Política Nacional de Educación Especial vigente en Chile *“considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad”* (fuente: Política nacional de educación especial, 2004).

A partir de los 80, se hace un esfuerzo para atender las necesidades especiales dentro de la escuela regular, específicamente en relación con las discapacidades sensoriales, las cuales son a partir de la falta de alguno de los cinco sentidos. Esto mediante normativas nuevas, como la evaluación diferenciada y exenciones asociadas a ciertas asignaturas, apuntó a favorecer el acceso y pertenencia de los alumnos, sin una intención de medición

posterior para analizar efectos. Estos primeros esfuerzos de inclusión estuvieron marcados por experiencias aisladas de integración, con un gradual acercamiento hacia el proceso de integración escolar. Existen pocos antecedentes sobre la evolución del sistema educacional chileno hacia este enfoque educacional en esta década, pero este acercamiento gradual fue negativamente influenciado por la creación de programas para distintas discapacidades, con énfasis en la rehabilitación fuera de la sala de clases.

Luego, en la década de los 90, se inicia el proceso hacia la Reforma Educacional con el objetivo prioritario de asegurar una educación equitativa y de calidad para todos, poniendo énfasis en las metodologías vigentes de enseñanza para alumnos con dificultades de aprendizaje. Una serie de capacitaciones y especializaciones a personal docente se desarrollan, como la capacitación a 2500 profesores de los Grupos Diferenciales, la elaboración y aplicación de material de apoyo para la estimulación lecto-escritora dirigido a alumnos de básica (Gorrión), las capacitaciones a 2535 profesores de Escuelas Especiales del país denominadas “Actualización de las prácticas pedagógicas en educación especial”, y los talleres de Atención a la diversidad en el aula para 3300 profesores, por mencionar algunos.

En simultáneo, surge un compromiso entre países de Latinoamérica y el Caribe, impulsado por la UNESCO y UNICEF, para incurrir en cambios en los correspondientes sistemas educacionales para así avanzar hacia una educación más equitativa y, específicamente, aminorar las brechas entre los alumnos de desempeño regular y los que son más vulnerables a la hora de considerar sus posibilidades de aprendizaje. Estos acuerdos han sido suscritos por Chile, pero no han sido ratificados por el Congreso en la totalidad de sus contenidos. Aún así, en este contexto surge el primer intento para proveer los servicios necesarios para atender a alumnos con NEE, según la definición más global, dentro del marco de la escuela regular. El Decreto Supremo de Educación N°490/90 marca la primera etapa en avances significativos en este tema en cuanto a la creación de normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos regulares. Luego, en 1994, se aprueba la Ley N° 19.284 sobre la plena integración social de personas con discapacidad. Esto le encomienda al MINEDUC la provisión y regulación de la integración escolar a la enseñanza regular. A partir de 1998, la educación especial contó por primera vez con recursos financieros del presupuesto nacional que han permitido la entrega de diversos recursos pedagógicos y apoyo, tanto a escuelas regulares con planes inclusivos como para escuelas especiales, esto diferenciado según la cantidad de alumnos en cada tipo de establecimiento y dependiendo si tienen jornada escolar completa o no.

El Sistema en la Actualidad y Números

Hoy el sistema educacional en Chile contempla distintas opciones, entre los cuales los principales son:

Escuelas Especiales: representan la opción de educación especial con mayor trayectoria en el país. Estas escuelas atienden a los alumnos con discapacidad y dificultades de aprendizaje graves. Específicamente, atienden alumnos con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje. En su mayoría, estas escuelas están dotadas de docentes profesionales y no profesionales. La evolución de la matrícula asociada a estos establecimientos va significativamente al alza, hacia 1990, tenían inscritos 31.746 alumnos, mientras que hacia 2005 esta cifra alcanzaba los 100.521 alumnos distribuidos entre 954 escuelas especiales. Hacia el año 2011 existen 1.290 escuelas especiales con 152.000 estudiantes (Unidad de Educación Especial, 2011).

Establecimientos de Educación Regular con Proyectos de Integración Escolar y Grupos Diferenciales: son instituciones de educación regular con programas especiales para alumnos que presentan discapacidad y dificultad en el aprendizaje. En definitiva, mediante el accionar de liceos y escuelas regulares, sean públicas o particulares, se atienden alumnos con NEE bajo la óptica de la integración educativa, sea progresiva o como metodología en sí misma según la condición del alumno.

La evolución de la matrícula de estos establecimientos también ha sido favorable, pasando de 5.339 alumnos en 1998 a 29.473 en 2005. Hacia 2011, serían alrededor de 75.000 estudiantes distribuidos en 4.110 liceos y escuelas (Fuente: Unidad de educación especial, MINEDUC, 2011).

Bajo este tipo de atención a alumnos con NEE se fomenta la inclusión de éstos en aulas regulares, complementando con recursos adicionales en cuanto a docentes y equipamiento, su desarrollo personal. Estos recursos adicionales se traducen en redes de apoyo multidisciplinario (psicólogos, profesores especializados, profesores regulares) y material de estudio especializado. El diagnóstico de estos profesionales sobre el tipo de necesidad marca la gradualidad hacia la inclusión al aula de clases o mantenerlo en grupos diferenciales como apoyo a la integración.

Las escuelas y liceos poseen Proyectos de Integración Escolar (PIE) que se originan de manera voluntaria, presentándola a la unidad estatal correspondiente (MINEDUC) para obtener los recursos adicionales necesarios, la cual es la Unidad de Educación Especial. Estos son proyectos que atienden una población objetivo de niños de 4 a 21 años con NEE derivadas de alguna discapacidad o de algún trastorno específico de lenguaje (TEL). Estos

existen desde 1990, y son el pilar de la incorporación de niños y jóvenes en un establecimiento educacional regular.

La distribución de las matrículas en estas escuelas según cantidad de alumnos separados entre necesidades permanentes y transitorias, serían 48.000 estudiantes con NEE permanentes y 26.000 con NEE transitorias inscritos en algún PIE hacia 2010 (ver Figura N°3 para evolución hacia 2005).

Escuelas y Aulas Hospitalarias: corresponden a la atención de los estudiantes con NEE con trastornos físicos, los cuales no les permiten atender a un lugar físico. Esto puede o no ser transitorio. Hacia 2011, se cuenta con 33 establecimientos atendiendo a 1.200 estudiantes.

En materia presupuestaria, el aporte fiscal es la única fuente de financiamiento de la educación especial. El monto total de recursos asignado a subvenciones especiales ha crecido en 39,8% entre 2004 y 2007, alcanzando M\$163.765.022 en 2007 (DIPRES, 2008). Las subvenciones se dividen en cuatro componentes o productos del programa, además de los gastos administrativos asociados:

- Niños, niñas, jóvenes y adultos con NEE permanentes integrados en procesos educativos de establecimientos municipales o particulares subvencionados a través de PIEs
- Niños, niñas, jóvenes y adultos con NEE permanentes en escuelas especiales
- Niños, niñas, jóvenes y adultos con NEE transitorias o permanentes en escuelas de lenguaje, escuelas hospitalarias, y en establecimientos educacionales con Grupos Diferenciales
- Sensibilización de la sociedad e información sobre la política de educación especial

A su vez, el Estado se basa en estándares de si los establecimientos educacionales son municipales o particulares subvencionados, y si poseen Jornada Escolar Completa (JEC) o no. Actualmente, el enfoque es ampliar la cobertura, detallando el sistema de subvenciones con nuevas legislaciones (Ley N° 20.201/07), específicamente validando el subsidio bajo nuevas estandarizaciones de NEE. Hacia 2010, los valores mensuales de la subvención de la educación especial por alumno dependían de si es NEE transitoria o permanente, y, como mencionamos anteriormente, si posee JEC o no y según la asistencia a clases (Guía de Subvenciones Educacionales, División de Planificación y Presupuesto, 2007).

El monto asignado se determina según el producto entre la Unidad de Subvención Educacional (USE), la asistencia media promedio trimestral y un factor asociado a si posee

JEC o no. En el anexo se adjunta la información sobre los montos actuales mensuales proporcionados en pesos actualmente y la evolución del gasto en el programa desde 2004 (Figura N°6 y 7 del anexo).

Por otro lado, se estima que el 20% de los estudiantes entre 2 y 18 años puede presentar una NEE, sea permanente o transitoria (Warnock, 1978). Para efectos de las NEE transitorias, se le da mucha importancia al aporte del Informe Warnock debido a falta de otras referencias de peso en el ámbito internacional, pero para efectos de NEE permanentes, se puede lograr una estimación adecuada, en este caso, para Chile (encuesta FONADIS, 2004). Teniendo en cuenta esta falta de consenso, existen varias aproximaciones al cálculo de la población objetivo; una siendo el componente objetivo de la información proporcionada por la FONADIS, la cual muestra que a 2004 son 253.857 niños con alguna NEE permanente, utilizando la tasa de crecimiento intercensal llegamos a 266.268 hacia 2007. Por otro lado, utilizamos antiguas estimaciones asociadas al Informe Warnock para llegar a una cifra de NEE transitoria, la cual según magnitudes del Censo 2002 alcanzaría al 2007 a 425.718 niños entre 2 y 18 años bajo esta condición (Fuente: DIPRES, 2008)

La otra forma sería aplicar directamente lo estipulado en el Informe Warnock sobre la totalidad de los estudiantes, lo cual nos da como resultado aproximadamente 851.237 estudiantes con alguna NEE, divididos en un 7% para permanentes y un 13% para transitorias (Fuente: Unidad de Educación Especial, MINEDUC, 2011). Según esta última, hacia el año 2010, 623.237 estudiantes no reciben apoyo de educación especial, incluyendo pertenencia a algún PIE.

Esto implica que hay mucho de donde abarcar todavía, aún considerando la evolución positiva de las matrículas en el tiempo. Claramente existe holgura para fomentar cierto rumbo de acción, en términos de diseñar una política que permita un crecimiento aún más sostenido de la matrícula de alumnos en tanto escuelas especiales como regulares. Es en este punto en donde se hace la pregunta ¿Cuál es ese rumbo de acción? ¿La política a seguir hacia donde debería culminar? ¿El desarrollo de escuelas con PIE o el aumento de escuelas especiales como proveedoras de atención a alumnos con NEE? Estas opciones son las alternativas si en el largo plazo queremos priorizar en la agenda una o la otra. Así, en lo que sigue de la investigación, veremos cómo las recomendaciones internacionales y las investigaciones impulsan el camino hacia la inclusión. Experiencias y evidencias en diversos países nos demuestran los beneficios de la inclusión, utilizando líneas argumentativas asociadas a los derechos humanos y específicamente a los beneficios para el alumno, tanto regular como con NEE, en términos de resultados y desempeño futuro. Esto lo veremos en la siguiente sección en detalle.

III. ¿Inclusión o Segregación?

Acuerdos Internacionales

Desde un enfoque de la lucha por los derechos humanos, los niños con discapacidades no deben ser excluidos de instituciones y comunidades regulares bajo criterios basados meramente en su discapacidad. Independiente de cómo y con cual estrategia proceder, se debe avanzar hacia la no exclusión por el solo hecho de que los niños con discapacidades son discriminados, lo cual se traduce en que la educación bajo estándares diferenciados tiende a segregar y marginalizar a éstos del sistema educacional. Extrapolando esto a otros ámbitos o roles sociales, estos niños finalmente aprenden a vivir separadamente de la sociedad, en vez de enseñarles a vivir en conjunto como una parte importante de ésta. Para que esto último pueda aplicarse, una percepción de lo que significa educación debe ser aceptada por la mayoría u obtener consenso al respecto, teniendo en cuenta que *“la educación es más que un simple mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas. Es más que eso, es un factor crucial del desarrollo social y personal, un activo indispensable en el intento de la humanidad de lograr los ideales de la paz, la libertad, y la justicia”* (UNESCO, 2004).

El cambio de paradigma no sólo se debe considerar a ese nivel, sino también al entendimiento de lo que es una discapacidad. El modelo tradicional se centra en las deficiencias causadas por las discapacidades, y se utilizan para explicar las dificultades que experimentan en sus vidas. Este modelo “médico” pone a las discapacidades como una tragedia personal, la cual actúa como limitante a la hora de participar en la vida general de la sociedad. Es así como se considera que es responsabilidad de las personas con discapacidad insertarse en el mundo tal cual como es (UNESCO, 2004). De esta manera, la lucha de las personas discapacitadas por la integración en la sociedad ha generado un Modelo Social de la Discapacidad, pasando a ser la sociedad el foco del problema y como ésta excluye de la plena participación a estos individuos.

Las recomendaciones de organizaciones especializadas en estudios educativos recomiendan e incentivan el progreso hacia la inclusión (UK Centre of Inclusive Education, Special Educational Needs Agency in Europe, UNESCO, OEA, World Bank, entre otros). Esto basado principalmente en el concepto de avanzar hacia la equidad, y eliminar los vestigios de discriminación resultantes de la atención excluyente a niños con NEE, tanto permanentes como transitorias, esto en la medida que existan recursos disponibles y se puedan generar las políticas necesarias. Se apela un derecho básico humano para justificar la inclusión educativa, mediante un desarrollo progresivo hacia este tipo de provisión de educación, en donde todas las personas son valoradas de manera equitativa. Esto no solo

pasa las escuelas como elemento inclusivo, sino mediante la participación de toda la comunidad en aportar a este concepto.

Los principales documentos asociados a marcar el rumbo de acción son:

- **La Convención de la ONU de los Derechos del Niño (1989):** ratificado por 188 países, incluyendo Chile, establece que todos los derechos estipulados se aplicarán a todos los niños sin discriminar bajo ninguna justificación (Art. 2). A su vez, responsabiliza al país en asegurar el máximo desarrollo para el niño posible. Específicamente, establece el derecho que poseen los niños discapacitados a *“una vida decente y plena, en condiciones que aseguren la dignidad, promoviendo su autosuficiencia, y facilitando su participación en la comunidad...(establece) el derecho de estos niños a atención especial, educación, atención médica, capacitación, rehabilitación, preparación laboral y oportunidades de recreación; todas estas diseñadas de una manera conductiva a que el niño logre en lo máximo posible la integración social y desarrollo individual”*

- **Las Reglas Estándares de la ONU para la Equiparación de Oportunidades en Personas con Discapacidades (1993):** Ratificadas por Chile, estas marcan el estándar internacional para hacedores de políticas y cobertura para personas con discapacidades. Establece que los países deben reconocer el derecho a generar oportunidades de educación primaria, secundaria, y terciaria para personas discapacitadas (con NEE), en un ambiente inclusivo. La educación para estos deberá ser un aspecto integral del sistema educacional general. Para efectos de implementar la educación inclusiva, los Estados deben *“tener una política nacional claramente establecida, entendida a en todos los niveles, permitiendo currículos flexibles para adicionar elementos y adaptarse, provisionando materiales de calidad y capacitaciones continuas a docentes y al apoyo docente...(la) educación inclusiva y los programas basados en comunidades deben ser vistos como enfoques complementarios para una educación costo efectiva y para la capacitación de personas discapacitadas”*

- **Estatuto de Salamanca (1994):** 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales formaron la Conferencia Mundial para Educación Especial, la cual tuvo lugar en Salamanca, España. Se acordó que la norma para atender las necesidades educativas de niños discapacitados sería la inclusión, generando un marco de trabajo que posee como guía que las escuelas regulares debieran acomodar a todos los niños, independiente de su condición física, intelectual, social,

emocional, o lingüística. Todas las políticas educacionales deben estipular que los niños discapacitados atenderán a la escuela a la cual irían si no fueran discapacitados. Esto para efectos de *“combatir actitudes discriminatorias, creando comunidades acogedoras, construyendo una sociedad inclusiva logrando educación para todos (EFA), impactando en la eficiencia y en última instancia la costo efectividad del sistema educacional como un todo”*. La conferencia hizo el llamado a todos los gobiernos a darle la máxima prioridad presupuestaria a mejorar los servicios educacionales para facilitar la inclusión independiente de diferencias o potenciales dificultades. A su vez, también llama a la creación de un marco legal propicio acorde con el principio de educación inclusiva, fomentar los intercambios de experiencias entre países en donde uno posea experiencias exitosas de inclusión. También hace llamados a las organizaciones internacionales para que apoyen el desarrollo de las NEE como una parte integral de todos los programas educativos. Este estatuto no ha sido ratificado por Chile.

Además de la línea argumentativa conceptual mencionada con anterioridad, existe evidencia empírica que sobrepone la inclusión por sobre la segregación, justificando esto con herramientas de evaluación a los estudiantes, y análisis costo efectividad (Fishbaugh & Gum, Katz & Miranda, Strain, Crawford)

A pesar de lo mencionado, hacer un análisis comparativo de las distintas políticas y programas a nivel internacional es un proceso complejo y variante entre países. Existen metodologías que varían según la definición que se da a priori de lo que es una necesidad educativa especial. Existen sistemas de clasificación que van desde la provisión de servicios asociados a la necesidad, hasta la definición en base a los efectos de la discapacidad considerada, esto sin cuantificar ni identificar el tipo de ésta, afectando arbitrariamente los alcances de la población objetivo. Por otro lado, hay otros países que definen en base al alcance y el tipo de necesidad, separando entre “causas objetivas” y “desempeño educacional”. Para efectos del primer elemento, el número de clasificaciones varían de acuerdo a los países.

Existen cuatro clasificaciones “estándar” que utilizan la mayoría de los países: discapacidad física, ceguera, sordera y discapacidad mental. Por ejemplo, Dinamarca utiliza dos clasificaciones, mientras Polonia y EEUU tienen más de diez categorías de discapacidad. Hay otros países, como en Chile, en los cuales se incluye una clasificación de NEE asociada a población indígena, o minorías étnicas (Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Infante, 2007). Para efectos de los países de la OECD, existe el ISCED-97 (International Standard Classification of Education) que define NEE desde un

enfoque de recursos, específicamente como *“los recursos públicos o privados extras necesarios para apoyar su educación”*. Claramente esta definición amplía a una gran variedad de estudiantes a caer en la categoría de NEE. En la medida que pierde importancia el etiquetar al estudiante dentro de cierta condición, sino que pasa a ser de mayor interés el delta por sobre la destinación de recursos promedio por alumno. En definitiva, presenta múltiples desafíos el cuantificar la demanda por servicios educativos especiales, dada la dispersión existente en la identificación y clasificación de niños y jóvenes y NEE, tanto para comparar entre países como para cuantificarlos dentro de uno en particular. Aunque existen esfuerzos por estimar de manera certera la población objetivo, de igual manera se excluye gran parte de los niños y jóvenes discapacitados en la entrega de oportunidades educacionales para educación primaria y secundaria. Esto nos da luces sobre la efectividad que posee el sistema de clasificación para en definitiva abordar alguna política pro cobertura e identificar los servicios demandados.

De igual importancia es el rol del docente y el potencial de erosión de la profesión que tiene el aceptar la segregación, es decir, aceptar que con las habilidades de un profesor regular no se puede atender completamente a un alumno con NEE. Una cosa es asumir el desafío del apoyo y recursos adicionales que necesita el docente, y otra cosa es simplemente desplazar al alumno que no sea parte del sistema tradicional de enseñanza, y trasladarlo a una institución diferenciada. Las escuelas especiales en general son la alternativa a la escuela regular, las cuales, basados en el supuesto de comunidad inclusiva al cual queremos apuntar como sociedad, no cumplen con los requisitos necesarios como para preparar al alumno para actividades en su vida adulta a la par de escuelas regulares en la sociedad. Las cifras lo demuestran para el caso canadiense, controlando por grado de discapacidad alumnos de escuelas regulares tienen mayor participación laboral que los de escuelas especiales con características similares (Crawford, 2005).

Evidencia Empírica

Considerando el potencial de la inclusión, es necesario mencionar el efecto pares, es decir, la situación que se origina de la interacción entre alumnos, si fomenta el aprendizaje o no. La evidencia al respecto no es vasta, pero si muestra importantes avances hacia el construir una sociedad inclusiva con apoyo de todos los sectores. Esto es importante, debido a que para avanzar debemos influir a la comunidad compuesta por padres con hijos insertos en el sistema educacional regular sin NEE, en cuanto a si deciden que es una decisión favorable que su hijo interactúe con alumnos con NEE.

La literatura señala los efectos positivos de la inclusión de niños con NEE a escuelas regulares (Katz & Miranda, 2002) en relación con su pertenencia a ambientes segregados. Además, los mismos autores no muestran efectos negativos sobre alumnos sin NEE generados por la inclusión de niños con NEE. Considerando la edad pre escolar, no existe evidencia alguna que promueva la segregación por sobre la inclusión educativa basado en resultados, específicamente a la hora del aprendizaje de nuevas habilidades y el desarrollo de actitudes positivas, esto es transversal para todo tipo de discapacidades (Strain, 1999).

Tomando en cuenta las discapacidades leves, se evidencian mejoras en resultados de pruebas estandarizadas para alumnos integrados en escuelas regulares que aquellos insertos en programas aparte o escuelas especiales. Jenkins, Jewell, Leicester, O'Connor, y Trautner (1994) investigaron sobre los resultados en pruebas de lectura y determinar hasta qué punto tanto los estudiantes con discapacidades leves como los menos aventajados, es decir, alumnos sin NEE pero con malos resultados en pruebas estandarizadas, demuestran avances significativos en vocabulario, lectura, y lenguaje, con un efecto marginalmente significativo en comprensión de lectura.

En cuanto a alumnos con discapacidades severas, también la evidencia se inclina hacia la inclusión en las escuelas regulares primordialmente por el desarrollo de competencias sociales y variables relacionadas con la interacción. Esto es para el caso de los países norteamericanos, en donde se posee un plan de calidad individualizado por cada alumno, programa que se revisará más detalladamente en la siguiente sección. El tema principal es que para estos alumnos normalmente el plan individualizado es de mayor calidad que el que proveen las instituciones de educación especial, y estos complementado con el efecto pares revela la superioridad de la inclusión por sobre la segregación.

Claramente este tipo de evidencia sustenta la educación inclusiva sin tener mayores repercusiones en nuestro país debido a las deficiencias en la agenda educativa chilena, por lo que existirían argumentos a favor de la segregación para niveles de discapacidad severas, especialmente por el tipo de sistema de provisión de educación especial en Chile (en general en los países en vías de desarrollo) y la preponderancia significativa de este tipo de instituciones, pero es un tema a poner en la agenda en el futuro posterior a encontrar impactos positivos en la inclusión educativa en el contexto país.

Así, queda en discusión si es que incluir alumnos con NEE afecta el desempeño de los que no poseen NEE, es decir, un efecto pares negativo. Los estudios basados en desempeño y resultados hasta ahora no muestran evidencia alguna de algún tipo de impacto negativo sobre éstos. Con respecto al caso de una evaluación experimental llevada a cabo en 161 escuelas en Kenia, se intentó medir el efecto del tracking sobre el desempeño académico

de alumnos con distintas características, encontrando un positivo efecto en grupos más heterogéneos para todo tipo de estudiantes (Duflo, Dupas, Kramer, 2008).

Para el caso chileno, la relación entre el clima escolar, es decir “aquellos aspectos de la comunidad escolar que afectan el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero no constituyen contenidos propiamente tales” y los resultados individuales están directamente relacionados (Errázuriz, 2011). Resultados con respecto al nivel de polarización y cohesión social utilizando datos del SIMCE 1999-2010 muestran altos niveles de segregación escolar tanto dentro como entre escuelas, aludiendo al hecho de que en Chile el sistema educativo podría estar “reproduciendo y amplificando procesos de fragmentación y diferenciación social y académica entre los estudiantes y la sociedad” (Villalobos, Valenzuela, 2012).

A su vez, la evidencia en Chile señala que no existe un efecto pares negativo. Controlando por factores externos, Quevedo (2012) demuestra que según los puntajes SIMCE de establecimientos educacionales con y sin PIE, los alumnos no presentan resultados disímiles entre 2005-2008.

Fishbaugh y Gum (1994) revelan que los datos concernientes a resultados en pruebas a través del tiempo son consistentes al alza en cuanto a alumnos regulares en salas inclusivas. Así también, el tiempo destinado a alumnos regulares en pro de los alumnos con NEE dentro de la sala de clases no afectan los niveles de desempeño. De hecho, las actividades en conjuntos entre niños, utilizando como métrica tests estandarizados y evolución del nivel de notas, no revelan efectos negativos en desempeño ni efectos de comportamiento negativo de alumnos regulares en una escuela con actividades inclusivas en Minnesota (Sharpe, York, and Knight, 1994). Otro estudio examina el impacto de la inclusión en el desempeño académico de los estudiantes regulares (Sharpe, 1994), específicamente, tomando 5 alumnos con discapacidades de aprendizaje incluyéndolos en aulas regulares. Se tomaron medidas pre y post intervención en el aula intervenida (N=35) y en el grupo control (N=108) en base a tests estandarizados realizados en 3 años (pre intervención, intervención y post intervención). Los hallazgos no muestran una caída en el desempeño académico de los alumnos regulares en el grupo intervenido, específicamente en lenguaje, arte, y matemáticas. Existen otros estudios similares que apoyan los hallazgos encontrados por Sharpe, o que por lo menos señalan que la inclusión ni promueve ni afecta el desarrollo de alumnos regulares en aulas mixtas para educación primaria (Affleck, 1988; Saint-Laurent, 1998; Hunt, Staub, Alwell, & Goetz, 1994) y secundaria (Rankin, 1999).

En cuanto a evidencia que demuestre los beneficios de la inclusión al momento de insertarse al mercado laboral, existe el caso de la encuesta longitudinal y de seguimiento a

una muestra de alumnos con NEE y su transición a la adultez, por parte del Institute for Employment Studies en conjunto con la Universidad de Manchester. Con una muestra igual a 1,874 alumnos con NEE pertenecientes a tanto escuelas regulares como diferenciadas, se observó que el obtener alguna calificación posterior o reconocimiento ocurría en mayor cuantía para alumnos del primer tipo de escuelas (57% vs. 33%) (Dewson, Aston, Bates & Ritchie, 2004). También, específicamente para el caso Canadiense, el desempeño post educativo de los estudiantes tanto de instituciones segregadas como inclusivas son diferentes con mejores resultados de inserción social para los últimos (Fuente: Encuesta de Participación Laboral, Canada, 2001).

Aún así, existe evidencia que aún apoya la educación segregada, específicamente cuando no se poseen los recursos necesarios desplegados en escuelas regulares. Siguiendo la misma línea, también hay evidencia a favor de la segregación cuando se tiene escuelas regulares sin planes de educación inclusiva, en cuanto a los alumnos con NEE y su condición relativa (Baines, Masterson, 1994) (Zigmond & Baker, 1995).

A continuación, se procederá a revisar distintos casos en países que han tenido una experiencia inclusiva exitosa, en los cuales existen altas tasas de alumnos con NEE integrados, bajo distintas metodologías en un establecimiento educacional común, con beneficios que también impactan a alumnos regulares. Cada país posee su enfoque para abordar la necesidad en cuestión, siempre dentro del marco mencionado en términos del concepto inclusivo. A propósito de esto, existen distintos modelos dentro de los cuales se toma como eje a la institución escolar, existen otros en los cuales existe un concepto progresivo de comunidad inclusiva, en la cual mediante la interacción entre los distintos actores, incluyendo la escuela, se construye en base a un enfoque más macro.

Casos: Canadá

Este país lleva más de dos décadas de prácticas concernientes a la educación inclusiva. Sin embargo, hay que tener en cuenta la autonomía de cada provincia con respecto a las políticas y agendas tanto educacionales como de otra índole. Como lugar geográfico precursor, las escuelas de Ontario han creado una red de comunicación entre estas, padres y comunidades, con la determinación de resolver cualquier problema o traba que obstaculice la inclusión. Con prácticas tales como PATH (Planning Alternatives Tomorrow's with Hope), MAPS (Making Action Plans), e instituciones como el Centro para Educación y Comunidades Integradas de Toronto, este país es pionero y un fuerte apoyo

para políticas nuevas para avanzar en la inclusión tanto en la educación como en comunidades.

Además de Ontario, la provincia de New Brunswick también posee un sistema de enfoque amplio para la educación inclusiva, y es también una de las provincias precursoras en cuanto a ir reduciendo la cantidad de niños segregados. Ésta se transformó en política oficial en 1968, tiempo en el cual la Comisión para Niños con Desórdenes Emocionales y de Aprendizaje de Canadá (CELDIC) presionaba por la integración, con el requerimiento fundamental de que todas las escuelas en la provincia estaban obligadas a provisionar EI. Así, virtualmente todos los niños son educados en escuelas regulares, con apoyo especializado a estudiantes basado en el Plan de Educación Individualizada. Sin embargo, existe un conjunto de niños no contemplados en el sistema educacional general que no se consideran, los niños Nativos Americanos que viven en las reservas, los cuales son atendidos directamente por el gobierno federal, y los pertenecientes a colegios privados. Para efectos de la organización del sistema educacional, la mención de éstos últimos es meramente descriptiva.

El marco legal generado por el Acto de Educación para Individuos Discapacitados requiere que los niños con discapacidades posean acceso a una educación pública hecha para sus necesidades, y la ley federal describe el marco de trabajo bajo el cual los distritos deben funcionar para identificar necesidades y desarrollar programas de educación especial. El proceso de identificación comienza con referencias hechas sobre el niño por un apoderado o un empleado calificado de la escuela (profesor). Luego, se conduce una evaluación hecha por un especialista para comprobar si el niño posee una discapacidad y de que tipo. Basado en el resultado de la evaluación, las autoridades de la escuela determinan si el niño es elegible para un programa de educación especial. De esta manera, se forman los primeros bosquejos en relación al Plan de Educación Individualizada, que incluye los servicios a proveer, la duración de estos, y la frecuencia del tratamiento. A su vez, va registrando las sesiones y el progreso cometido por el alumno, basado en metas anuales medibles. El tratamiento es realizado por un equipo de padres, el profesor regular, un profesor de educación especial, una autoridad del distrito, un asesor especializado, y, en algunos casos, el mismo alumno toma parte del equipo. Para el funcionamiento del sistema inclusivo, es clave la participación de los grupos de apoderados, tanto de alumnos regulares como con NEE, los cuales fueron una fuerza impulsora de la de-segregación comenzada a mediados de los ochenta. Se incluyen como socios en las reuniones concernientes a las metodologías a abordar y los recursos a utilizar, tomando parte hasta apoderados que no poseen niños con NEE. De hecho, todas las escuelas en el distrito de New Brunswick poseen asociaciones apoderados-escuela, con los primeros participando activamente de los programas de clases, y, los apoderados que

lo necesiten, son parte de programas ofrecidos por la escuela para nivelar sus habilidades lingüísticas con ayuda de otros padres o sus propios hijos. (Fuente extraída de “Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstreams Schools”, OCDE, 1999)

Con respecto a la experiencia canadiense considerando una visión de distritos más generalizada, la práctica de la educación inclusiva ha sido variada, siendo estos dos distritos mencionados los máximos exponentes, inclusive a nivel mundial, de experiencias exitosas de inclusión progresiva. En definitiva, esta experiencia está marcada por un fuerte componente comunitario, poniendo énfasis en el trabajo en equipo de actores sociales con roles distintos, pero con una meta en común y hasta creando círculos virtuosos con el afán de ya no sólo atender a niños con NEE en ambientes inclusivos, sino ya dando esto como un hecho y aprovechando los beneficios de manera transversal.

Casos: Italia

Este país también lleva al menos dos décadas con firmes políticas anti segregación educacional, contando desde ese tiempo con una política educacional nacional pro inclusión, a cargo del Ministerio de Educación Pública y el Ministerio de Universidades e Investigación Científica, trabajando a la par con los Ministerios de Hacienda y del Trabajo y Seguridad Social para efectos del presupuesto y en relación con los problemas entre las escuelas y el personal, respectivamente. Es un ejemplo en cuanto a la implementación de un modelo inclusivo exitoso, ya que a estas alturas la mayoría de los niños bajo estándares de educación especial son atendidos en escuelas regulares. El número de escuelas especiales disminuyó desde los setenta de manera significativa hasta los noventa, siendo los que se mantuvieron proveedores de servicios transitorios a estudiantes con transtornos graves como ceguera, o también organizaciones voluntarias para niños con discapacidades sensoriales.

Con respecto al marco legal concerniendo a la educación especial, ha habido muchos decretos, leyes y circulares que han marcado este proceso a nivel nacional, siendo entre las principales la abolición en 1977 de las aulas especiales, reemplazado por un diagnóstico para estos niños hecho por especialistas en salud, para certificarlos e incluirlos en aulas regulares, principalmente pre escolares, alumnos de educación primaria y media. Estos no podían ser más de 20 alumnos por clase. Estos niños eran apoyados por docentes con entrenamiento especializado, los cuales eran asignados a una tasa de un docente por cada cuatro alumnos. La participación de estos docentes se hizo obligatoria en la programación y planificación de las actividades de la escuela en cuestión desde 1979, participando en la comunidad escolar completa.

A partir de 1982 se asigna mediante un mandato legal la presencia de personal docente especializado en establecimientos pre escolares, para facilitar la posterior inclusión a la escuela primaria de niños pequeños con NEE. A partir de estas reformas, las posteriores corresponden a afinar los protocolos de certificación para clasificar necesidades especiales, siempre teniendo como eje la integración estableciendo nexos entre los servicios educativos, de salud, y de servicios sociales.

Para efectos de los alumnos de 6 a 14 años (scuola media), existen pocos colegios privados, contabilizando aproximadamente el 10% del total del rango etéreo mencionado, el resto va a escuelas regulares. Para niños con dificultades en el aprendizaje existen modificaciones especiales en cuanto a tamaños de la clase y arreglos docentes. Estos son evaluados por primera vez a los 11 años con un examen que certifica el paso exitoso por la escuela primaria, que involucra tópicos en lenguaje y matemáticas. Si se reprueba, situación que no ocurre muy seguido, los alumnos se deberán quedar un año más en la escuela primaria y ser examinados nuevamente. Luego a la edad de 14 años toman un examen de finalización de la escuela secundaria baja, que consta de un test multidisciplinario y entrevistas con docentes. Ante la reprobación, el alumno puede quedarse más allá de los tres años de los que consta la preparación secundaria baja.

A grandes rasgos, el éxito del sistema en el transcurso de los años se debe principalmente a la eficiencia y complementariedad del proceso de certificación y la posterior ayuda extra recibida. Planes individualizados por alumnos son elaborados en base a planificaciones cuidadosas y bien estructuradas, con un alto nivel comunicacional entre el docente regular y el especializado. A su vez, son pocos los alumnos que pasan por este sistema de certificación, siendo prioridad el que se mantengan en la clase regular. De esta manera, los alumnos sin certificación pero con discapacidades leves también se benefician del sistema educativo. (Fuente extraída de "Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstreams Schools", OCDE, 1999).

Otros Casos Emblemáticos

El caso Estadounidense es similar al canadiense, con la diferencia que posee una dispersión significativamente mayor en cuanto a las políticas a seguir de cada estado concerniendo la agenda educacional especial. Específicamente, el estado de Maryland, Puerto Rico, y el Distrito de Columbia son los que poseen más alumnos con discapacidades en establecimientos no públicos segregados, mientras que los más inclusivos serían Vermont y New Hampshire (ver anexo para información detallada).

Por otro lado, existen esfuerzos en países no desarrollados, embarcados actualmente en sus primeras experiencias en base a la intervención de escuelas mediante programas piloto. En Lesotho este fue el caso, utilizando 10 escuelas para determinar la viabilidad de tomar el rumbo de acción hacia la inclusión. Se recopiló la línea base en un tiempo de seis meses en cuanto a información con respecto a los tipos de discapacidades y la cantidad de alumnos, niveles de profesores en escuelas regulares, disposición de los apoderados, e infraestructura escolar. La viabilidad del programa estaba condicionada a la superación de ciertas barreras clave para iniciar el proceso; principalmente falta de recursos, marcos legales engorrosos, y la no existencia de una política guía para la implementación. Existe mucho camino por recorrer, pero el estudio de viabilidad (Save the Children, 2006) marcó iniciativas fundamentales que se llevaron a cabo, como el desarrollo de una agenda inclusiva y la provisión de materiales con la respectiva capacitación, utilizar este material y currículo en las 10 escuelas piloto, desarrollo de un manual de capacitación para el apoderado, escritos con el objetivo de concientizar a la población, y la integración de un currículo específico al de Entrenamiento Nacional de Docentes.

La experiencia de países en vías de desarrollo puede ser más compleja, tanto por la falta de experiencia como por los obstáculos extra que tendrían que sortear. En Vietnam viven múltiples grupos de distintas etnias, por ende hablan lenguajes distintos. Así, las políticas inclusivas son más complejas y dirigidas, por ejemplo, a nivel pre escolar, existe una ONG realizando prácticas en comunidades con personal docente capacitado en hablar el lenguaje de los niños en cuestión. Se capacita luego a las madres de la comunidad para que sigan con el proceso de enseñanza dentro de la comunidad, en base al currículo a aprender por el niño en el idioma local. Entre 2004 y 2006 el programa capacitó exitosamente a 50 madres de comunidades étnicas minoritarias para atender niños pre escolares. Estas fueron reconocidas por la autoridad local y se hizo cargo de sus salarios. El problema que genera la existencia de muchas lenguas es atendido desde cierto ángulo por esta política, pero falta mucho por hacer para favorecer el desarrollo del niño en niveles posteriores de educación en pos de un aprendizaje eficiente. En Bangladesh existe un problema similar, pero con niños que no pueden aprender en su propio idioma. Existen políticas e intentos de la autoridad por promover la educación multilingüe, pero la capacidad de los docentes es deficiente y el despliegue de recursos es inexistente. Sin embargo, desde 2006 la ONG Save The Children se ha preocupado en conjunto con el gobierno de proveer educación y materiales en los idiomas locales a las poblaciones indígenas, generando un programa de implementación progresiva comenzando en la edad pre escolar, mezclando los contenidos luego con el idioma Bangal.

Existen otros desafíos de acuerdo a los contextos en los cuales se quiere implementar la inclusión, en este caso a mencionar específicamente a nivel de género. En Somalia, país que sufrió una guerra civil prolongada, el sistema educativo está destruido. Un bajo porcentaje de los niños pre escolares matriculados, docentes no calificados ni evaluados, y altas tasas de deserción son la realidad de este país. La intervención fue a nivel de capacitación de los docentes en primera instancia, incentivando el educar a los más desaventajados, que en este caso son las mujeres y la población rural. El nuevo enfoque inclusivo implementado, iniciativa de las autoridades de turno y la ONG mencionada anteriormente, ha generado avances, específicamente concerniendo a una política nacional inclusiva y de concientización para aumentar las tasas de matrículas del género femenino. Como consecuencia, en las escuelas objetivo las tasas aumentaron de 25% a 40% hasta ahora.

Un caso de gran relevancia y que merece especial atención es el de Mongolia, con una clara tendencia a la exclusión de niños discapacitados en escuelas regulares. La idiosincrasia del país era hacia la vergüenza por parte de los padres hacia sus hijos discapacitados, por lo que no los mandaban a establecimientos educacionales, y si es que estaban matriculados, eran faltos de atención por los docentes correspondientes. Los currículos docentes no cubrían entrenamiento especializado en educación especial, con el supuesto de que éstos eran imposibles de educar en escuelas regulares, además de un bajo nivel de trabajo interdisciplinario entre el área educación y salud para identificar necesidades de manera acertada y lograr el desarrollo del niño hacia una participación activa en su comunidad. Es por estos motivos que se comenzó por capacitar a los docentes para incluir a niños discapacitados, específicamente para niños pre escolares y de la escuela primaria. Entre 1998 y 2005, se logró capacitar a 1600 docentes en enfoques inclusivos. A su vez, se tomaron datos de seguimiento para los profesores capacitados, demostrando el cambio de paradigma que tuvo el docente, con una disposición importante hacia crear relaciones con los apoderados y otras redes de apoyo para hacer una diferencia en la vida y desarrollo del niño. Los desafíos, aun considerando los avances, son múltiples, al no existir una cobertura generalizada geográfica en Mongolia para atender necesidades de salud, por lo tanto, existen lugares en donde el único punto de apoyo es el docente proveído por el sector público.

En definitiva, la experiencia tanto la con vasta trayectoria como las que son relativamente recientes, nos entregan elementos a considerar a la hora de decidir una política inclusiva en Chile, adaptada a nuestras propias necesidades nacionales. Cabe mencionar la experiencia en países no desarrollados, y como en los distintos contextos el concepto de necesidades educativas especiales puede ser cada vez menos acotado, hasta el punto en que simplemente se tiene como guía el proveer una educación de calidad para

todos los habitantes de cierto territorio, superando las barreras pero sin afectar los umbrales interculturales existentes. Como reflexión, es necesario considerar el concepto ya no sólo como un potencial sistema de clasificación y posterior tratamiento, sino como un concepto intrínseco a cada comunidad y como ésta debe, con los recursos y guías necesarias, adaptar los rumbos de acción de acuerdo con el objetivo común transversal, pero adaptado a la realidad social de cada uno; una educación de calidad. (Resumen extraído de “Save the Children Organization: Making Schools Inclusive: How Change Can Happen”)

IV. Evidencia Pro Inclusión en Chile

Una primera aproximación al caso chileno, de acuerdo con la caracterización del sistema ya expuesta en la sección II, reflejaría un paulatino avance hacia la inclusión, demostrado por las cifras en alza de las matrículas en establecimientos educacionales con proyectos de integración escolar, pero con aún una participación significativa del sector educacional diferencial, atendiendo al 66% del total de la oferta para niños con NEE.

Hemos visto que el enfoque inclusivo genera beneficios tanto de carácter cuantitativo como éticos. En Chile, hemos visto evidencia de cómo el efecto pares no influye en alumnos sin NEE en escuelas inclusivas (Quevedo, 2012) y es un objeto de estudio fundamental en el desarrollo del aula de clases. Esto, complementado con las actuales cifras de segregación y desigualdad que demuestra el sistema, nos da luces sobre cómo abordar esta temática para el caso chileno. Debemos adaptar las experiencias internacionales a nuestra realidad país, y a su vez, debemos plasmar los potenciales beneficios de una política pública de estas características, generar menos discreción en el actuar y más participación activa del aparato estatal en construir un camino definido. Los ejemplos vistos con anterioridad correspondientes a políticas fuertes pro inclusión son en países con una vasta experiencia en este tópico, por lo que claramente Chile puede sacar lecciones en cuanto a diseño, evaluación, e implementación de políticas educacionales especiales. Es decir, seguir avanzando en cobertura es el camino, y las experiencias internacionales pueden ser adaptadas para consolidar el rumbo de acción presente.

Para el caso chileno es difícil mirar el futuro sin contemplar un sistema mixto de provisión de Educación Especial, esto debido a la gran proporción existente en escuelas diferenciales de alumnos con NEE. Pero existen argumentos pro inclusión que podemos utilizar para considerar el utilizar uno en apoyo del otro, es decir, un sistema de educación especial inclusiva con alternativas diferenciales para los apoderados que así lo escojan, y

posean los recursos para acceder a esta alternativa, respetando el carácter privado con apoyo estatal.

A continuación, procederemos a desarrollar aspectos relacionados con la inclusión dentro de Chile, por qué sería una alternativa beneficiosa tanto para el estudiante como para actores sociales ajenos a su persona.

Transición al Mercado Laboral

Mencionamos con anterioridad la experiencia canadiense y los resultados fructíferos que posee la inclusión en etapas posteriores a la educación, como lo es la participación exitosa en el mundo laboral. Esto es en comparación con las escuelas especiales, instituciones que atienden a los niños con NEE en un contexto diferenciado, como ya sabemos. Ahora, procederemos a relacionar ambos tipos de oferta educativa bajo dos enfoques ya elaborados previamente, pero no directamente conectados con ambos modelos.

El enfoque diferencial, podríamos decir que enfatiza la diferencia como un problema de la persona, como mencionamos con anterioridad, teniendo como prácticas efectivas la rehabilitación y el tratamiento para una mejor adaptación, siempre centrado en el déficit de la persona. Es así como se le deja un rol pasivo, es decir, es el que debe reaccionar ante el proceso rehabilitatorio. Por otro lado, el enfoque inclusivo presupone la discapacidad como un problema social, cuyo centro es una solución para la plena integración de las personas en la sociedad, participar en las mejores condiciones de igualdad posible.

Como mencionamos con anterioridad, es trivial la relación que poseen estos enfoques con los existentes en Chile, y es por esto que al momento de analizar la transición al mundo laboral de los ya adultos tratados por NEE debemos tenerlas en cuenta. Para efectos del mercado laboral, se puede decir que una se centra más en la habilitación para el acceso, mientras la otra pone énfasis en la autonomía y permanencia en éste.

Un estudio realizado para Chile sobre la situación de la formación laboral para la educación especial (MINEDUC, CEAS, 2002) hace alusión a los enfoques mencionados con anterioridad, analizando una muestra de 1.445 egresados de unidades educativas asociadas a estos tipos de provisión, diferenciando también por modelos transicionales de un tipo a otro. La estadística descriptiva señala que, para los distintos modelos, los educados bajo el modelo inclusivo, poseen un mayor porcentaje de respuestas positivas a la pregunta si poseen trabajo o no, y a si ha tenido trabajo alguna vez. También hacen preguntas asociadas al auto estima del individuo, aproximándose mediante preguntas que aluden a si se cree en igualdad de condiciones con el resto de los trabajadores o si su condición de discapacidad lo hace permanecer un escalón abajo que el resto. Para el

modelo social, un porcentaje significativo responde positivamente a que se considera en igualdad de condiciones, mientras tiene el mínimo de respuestas afirmativas al momento de considerarse inferior al resto.

De este tipo de estudios, podemos considerar que los ambientes inclusivos impactan de manera positiva en las condiciones laborales, medidos por la auto estima del trabajador con antecedentes especiales, educacionalmente hablando. A su vez, existe un mayor grado de inserción de alumnos egresados de instituciones que potencian habilidades y capacidades genéricas, más que los alumnos provenientes de instituciones que proveen educación en oficios específicos y ejecución de tareas en base a destrezas.

También, hacen preguntas relacionadas con la cotidianidad, en cuanto a si, controlando por los distintos modelos, los individuos poseen una relación de pareja, o si salen a comprar al supermercado. En relación a la primera pregunta, los modelos vinculados al entorno poseen mejores resultados que los asociados al enfoque tradicional o clínico. En cuanto a la segunda, ocurre lo mismo pero con diferencias más acentuadas hacia el enfoque inclusivo. En fin, para el caso chileno, se identifica un mayor nivel de ponderación del modelo basado en el paradigma clínico o diferenciado, situación que afecta de la manera mencionada a los individuos en cuanto a no sólo su transición al mundo laboral, sino también a la cotidianidad que éste implica.

Recomendaciones para Chile, de la OEA principalmente, en este aspecto son relacionadas a fomentar la creación de programas diversificados de apoyo a la transición entre niveles educativos y para la vida adulta, mediante el diseño de políticas multisectoriales dinámicas y generadoras de las herramientas necesarias como para apoyar la vida adulta de alumnos y alumnas que presentan NEE.

Efecto sobre el Núcleo Familiar

Todavía no hemos analizado el impacto distributivo que tendría una política educacional especial enfocada en la inclusión. Tampoco existe evidencia de si tendría algún tipo de impacto de esta índole, por lo que procederemos a generar aproximaciones que nos permitan aclarar esto.

Por un lado, el Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (FONADIS, 2004) presenta estadística descriptiva en relación con la condición de discapacidad (cualquier tipo) y su nivel de educación. Los principales son que 1 de cada 2 personas discapacitadas no ha alcanzado a completar la enseñanza básica, que sólo 1 de cada 10 ha logrado egresar de la enseñanza media, 1 de cada 20 ha logrado acceder a educación superior, 2

de cada 5 viven en condición socioeconómica baja, y 1 de cada 5 se encuentra inactivo laboralmente hablando. En definitiva, el 71% del universo no trabaja, y cuesta alrededor de 3 veces más superar la pobreza cuando en la familia vive una persona que presenta algún tipo de discapacidad. Es importante aclarar que estas cifras son en un punto del tiempo, y no consideran una definición propia de NEE acotada, sino que se presentan bajo la etiqueta “cualquier tipo de discapacidad”.

Estas estadísticas nos dan algún tipo de rumbo a seguir para justificar la inclusión educativa, y social, para alumnos con NEE en Chile. Sabemos que es un facilitador de la transición al mundo laboral, como vimos en la sección anterior, pero ¿Puede tener otros beneficios, asociados a la movilidad social y a las condiciones de familias de escasos recursos? Es una pregunta desafiante, por lo que contestarla puede ser muy importante a la hora de definir política pública educacional.

Ya sabemos la relación entre discapacidad y situación socioeconómica, aunque no en detalle, podemos decir que existe una proporción de personas con NEE en estratos más bajos de la población total de discapacitados. Según los datos de la CASEN 2009, la evolución de hogares con individuos que posean NEE va desde un 45% en el quintil más bajo de ingreso, hasta un 14% en el primer quintil de ingresos, ver Tabla N°1 (Fuente: CASEN 2009, elaboración propia). Si observamos las cifras de la Encuesta Nacional de Discapacidad realizada por FONADIS el 2004, llegamos a una cifra similar, con un 39,5% de individuos con discapacidad pertenecientes al 33% de la población con ingresos más bajos (Fuente: Encuesta Nacional de Discapacidad, FONADIS, 2004). Esto no es menor a la hora de decidir si poner recursos hacia las escuelas diferenciales o hacia los PIE's de escuelas regulares. Las escuelas diferenciales, como mencionamos con anterioridad, son alianzas público-privadas que, bajo iniciativa de éste último, se originan para ofertar servicios educativos especiales. Es decir, si no existen incentivos iniciales, ni una actitud proactiva por parte del Estado para generarlas, serán posicionadas basadas en criterios únicamente de mercado, en la medida que exista la demanda y la capacidad de pago. Esto claramente atenta en contra de la evidencia de discapacidad y el enfoque inclusivo, al virtualmente eliminar la provisión de servicios de educación especial para alumnos con menores recursos, debido a que se limitan sus opciones de optar por las opciones asociadas a las escuelas especializadas en alumnos con NEE.

Por otro lado, al considerar el enfoque inclusivo, tenemos beneficios por dos orígenes. Uno siendo el de la provisión como un beneficio en sí mismo dentro de la escuela regular, y el otro asociado a las externalidades generadas por la inclusión educativa, como las mencionadas en la sección anterior. Pero existe otra externalidad, no mencionada antes ni considerada en la Encuesta de Discapacidad, que tiene que ver con la carga familiar. Al

momento de analizar la composición del hogar de quintiles de ingresos más bajos, sabemos que son generalmente más de un núcleo familiar los que conviven dentro del hogar, siendo uno o muy pocos los generadores del ingreso del hogar total. Así, el ingreso per cápita se diluye entre el resto de los miembros, que son más en relación a otros quintiles, y que además viven en un contexto de factores particulares a su condición. Si conectamos esa última frase con el ofrecer educación especial en establecimientos regulares, podemos decir que otra externalidad asociada a esta oferta sería alivianar la carga familiar al principal proveedor del hogar, en cuanto a liberar los roles de la madre o cuidador para que pueda insertarse también en el mundo laboral.

Según los datos de la CASEN 2009, utilizados para determinar el número de jefes de hogar femeninos con hijos que posean NEE según quintil socioeconómico, podemos notar que para el quintil de ingresos más bajos un 43% son de estas características, reduciéndose hasta llegar a un 4% para el quintil de ingresos más alto, ver Tabla N°3 (Fuente: CASEN 2009, elaboración propia). Ex ante, una política inclusiva podría impactar de manera positiva en la participación laboral femenina, cifra consideradas de las peores en Chile para América Latina.

A partir de la información perteneciente a la CASEN 2009, hemos podido construir, en base a cifras más actuales, la composición de niños con NEE por hogar, separado por condición socioeconómica, la cual evoluciona desde un 7% para estratos más bajos hacia un 2% en estratos más altos, ver Tabla N°2 (Fuente: CASEN 2009, elaboración propia). Existe una tendencia clara a la disminución de la composición a medida que avanzamos hacia quintiles más altos, por lo que la evidencia en este sentido sustenta hasta lo que ahora mencionábamos como una línea argumentativa pro inclusión en Chile, específicamente. Lo mismo ocurre haciendo la composición por integrantes del hogar de cualquier edad. Para efectos de “niños” con NEE, criterio utilizado corresponde a individuos hasta los 26 años, considerando que éstos pueden estar en establecimientos educacionales de esta índole con edades no convencionales según el sistema escolar tradicional. Se intentó hacer una aproximación lo más verídica posible a lo que se considera NEE según lo definido en secciones anteriores, considerando la encuesta y las respuestas a ciertas preguntas de contexto educacional de los miembros de la familia.

En definitiva, existen argumentos pro inclusión en Chile, especialmente si hacemos conjeturas asociadas al carácter distributivo que tendría una política de estas características, pero también debemos tener cuidado de apresurarse por este camino debido a que nos parece el camino más favorable. El despliegue de recursos, redes, y compromiso es fundamental para encaminarse hacia una sociedad inclusiva.

Un estudio sobre la calidad de la integración educativa en Chile (MINEDUC, CEAS, 2006) deja al descubierto una serie de barreras que podrían atentar en contra de este modelo educacional especial. Las principales serían que todavía predomina el modelo médico enfocado en la persona, como lo definimos anteriormente, en las prácticas de liceos con PIE's, es decir, existen aproximaciones de esta índole en supuestamente el eje de la inclusividad. Además, se señala que el despliegue de recursos, docentes específicamente, no posee la actitud participativa que se espera en cuanto a la creación de equipos multidisciplinarios para atender a los alumnos que lo necesiten. A su vez, la elaboración de los PIE's es bastante unilateral, con poca participación de la comunidad en la creación de éstos, por lo que una política inclusiva única nacional no está logrando con este modelo. Ahora, es un juicio de valor avalar por la homogeneidad de la manera de abordar la educación especial, pero a estas alturas se piensa que es un mejor mecanismo tanto de monitoreo como de integración en sí mismo. Deficiencias en otro tipo de recursos, como materiales e infraestructura, también atentan en contra del modelo inclusivo.

V. Conclusión

El eje de la investigación propuesta fue la inclusión como modelo educativo a la hora de ofrecer educación especial para niños o adultos con NEE. Sea mediante la escuela regular, o talleres de transición a la vida laboral, avalamos el enfoque inclusivo como un elemento fundamental en el desarrollo de una sociedad moderna, con una participación estatal activa en ciertas áreas como la mencionada.

Revisamos la evolución histórica del concepto de NEE en Chile y la progresiva importancia que iba tomando en nuestro país, el cual fue un ejercicio meramente descriptivo pero revelador, si es que queremos entender cómo llegamos donde estamos en materia de educación especial. Expusimos casos de manera exhaustiva avalando la inclusión educativa, esto basado en lo que la visión internacional considera una experiencia vasta y ya consolidada en el tema. A su vez, revisamos países que se están recién embarcando en políticas inclusivas, haciendo énfasis en sus condiciones y contexto interno, para efectos de la validación y aplicación del concepto de NEE para éstos. Así, logramos entender la heterogeneidad del tema, en cuanto nos alejamos del modelo médico, a la hora de etiquetar NEE o no.

Finalmente, expusimos evidencia tanto existente como propia, para generar argumentos que permitan decir que el modelo inclusivo es un camino viable para la sociedad chilena, impactando en múltiples aristas de la sociedad, principalmente en base al aspecto transición al mundo laboral y externalidades para otros actores sociales. Queda mucho en cuanto a análisis y profundización en el tema de recomendación de política pública, pero se ha hecho un esfuerzo considerable para tomar un punto de partida asociado a la buena gestión de la Política Nacional de Educación Especial y el rol a tomar en el futuro.

Es muy importante seguir en la línea conceptual que promueve la Política Nacional de Educación Especial, basada en los acuerdos y recomendaciones internacionales, pero debemos ser cautos y observadores, para saber que nuestro caso es único, igual que todos, y que merece de ciertas aproximaciones menos triviales como lo sería irse al extremo del modelo inclusivo en el corto plazo y esperar resultados. Hay que considerar la gran proporción que posee el sistema de escuelas especiales, y que tanto estas matrículas como las de escuelas con PIE van al alza. Es decir, ambos modelos deben convivir y complementarse en cuanto a también alivianar la carga de gastos al Estado. No se puede derrumbar todo para construir nuevamente, los costos de ajuste serían demasiado altos y el desenlace sería indudablemente malo, sin hacer juicio de valor sobre la situación actual.

En definitiva, esta política debe ir al alero de la política más macro a nivel educacional, es decir, con una activa participación del Estado en la creación y mantención de las instituciones afines, regulando las que poseen fines de lucro, y entendiendo que geográficamente hablando existe una segregación natural si nos basamos en el mecanismo privado para proveer la educación en todos sus niveles. Avanzar hacia la educación de calidad y para todos, independiente de su condición o contexto es un slogan muy utilizado en estos últimos días, pero el entendimiento y factibilidad pasan por segmentar el problema y atacarlo desde distintas aristas, como lo pretende este documento.

VI. Bibliografía

Baines, L., Baines, C., & Masterson, C. (1994). Mainstreaming: One school's reality. *Phi Delta Kappan*, 76(1), 39-40.

Battisti, Friesen, Hickey. "Funding Special Education: incentives and outcomes in British Columbia" 2011.

Booth, Ainscow, Hawkins, Vaughan, Shaw. "Inclusion Index: Developing Learning and School Participation" 2000.

Centre for Studies on Inclusive Education. "Inclusive Education: A Framework for Change" 1997.

Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local. "Estudio a Nivel Muestral de la Calidad del Proceso de Integración Inclusiva" 2004.

Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local. "Situación de la Formación Laboral en la Educación Especial". 2002

Cullen, Rivkin. "The Role of Special Education in School Choice" 2003.

Crawford, Cameron. "Inclusive Education in Canada: Key Issues and Directions for the Future" 2004.

Errázuriz, Fernanda. "Violencia Escolar: Revisión de la literatura contingente y recomendaciones para la mejora de la encuesta nacional de violencia en ámbito escolar". Tesis Magíster de Políticas Públicas, Universidad de Chile, 2011.

Fishbaugh, M. S., & Gum, P. (1994). Inclusive education in Billings, MT: A prototype for rural schools.

Godoy, Meza, Salazar. "Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile" 2004.

González, Tenorio. "Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena" 2004.

Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 290-301.

Jenkins, J., Jewell, M., Leicester, N., O'Connor, R. E., Jenkins, L., & Troutner, N. M. (1992). Accommodations for individual differences without classroom ability groups: An experiment in school restructuring. *Exceptional Children*, 60(4), 344-359.

Katz, J. & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25–35.

Liasidou, Anastasia. “Critical Policy Research and Special Education Policymaking: A Policy Trayectory Approach”

MINEDUC. “Política Nacional de Educación Especial” 2005.

MINEDUC. “Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial” Informe Comisión de Expertos, 2004.

MINEDUC, Unidad de Educación Especial. “Estudio de la Calidad de la Integración Escolar” 2006-07.

National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. “SEN and Inclusion: Reflection and Renewal” UK, 2008.

Naylor, Charles. “Inclusion in British Columbia’s Public Schools: Always a Journey, Never a Destination?” 2005.

Quevedo, Martín. “Proyectos de Integración Escolar: una opción a la inclusión educativa”. Proyecto de tesis, Magíster en Políticas Públicas, Universidad de Chile, 2012.

OCDE. “Inclusive Education at Work: Students with disabilities in mainstream schools” 1999.

ONU. “International Conference on Education” 2008.

Peters, Susan. “Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children” World Bank, 2004.

Porter, Gordon. “Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action” 2008.

Reynolds, Wolfe. “Special Education and School Achievement: An Explanatory Analysis” 1997.

Save the Children Organization. “Making Schools Inclusive: How Change can Happen” 2008

Sharpe, M. N., York, J. L., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(5), 281-287.

The Special Education Leadership Project. "Inclusive Education in Maryland: A Blueprint for Change" 2003.

UNESCO. "Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva: Chile" sept. 2007.

UNESCO. "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad" Salamanca, 1994.

Unidad de Educación Especial. "Antecedentes de la Educación Especial en Chile" 2011

Baines, L., Baines, C., & Masterson, C. (1994). Mainstreaming: One school's reality. *Phi Delta Kappan*, 76(1), 39-40.

Battisti, Friesen, Hickey. "Funding Special Education: incentives and outcomes in British Columbia" 2011.

Booth, Ainscow, Hawkins, Vaughan, Shaw. "Inclusion Index: Developing Learning and School Participation" 2000.

Centre for Studies on Inclusive Education. "Inclusive Education: A Framework for Change" 1997.

Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local. "Estudio a Nivel Muestral de la Calidad del Proceso de Integración Inclusiva" 2004.

Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local. "Situación de la Formación Laboral en la Educación Especial". 2002

Cullen, Rivkin. "The Role of Special Education in School Choice" 2003.

Crawford, Cameron. "Inclusive Education in Canada: Key Issues and Directions for the Future" 2004.

Duflo, Dupas, Kramer. "Peer Effects, Teacher Incentives, and the Impact of Tracking: Evidence from a Randomized Evaluation in Kenya" 2008.

Fishbaugh, M. S., & Gum, P. (1994). Inclusive education in Billings, MT: A prototype for rural schools.

Godoy, Meza, Salazar. "Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile" 2004.

González, Tenorio. "Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena" 2004.

Hunt, P., Staub, D., Alwell, M., & Goetz, L. (1994). Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 290-301.

Infante, Marta. "Inclusión Educativa en el Cono Sur: Chile" Facultad de Educación, PUC, 2007.

Jenkins, J., Jewell, M., Leicester, N., O'Connor, R. E., Jenkins, L., & Troutner, N. M. (1992). Accommodations for individual differences without classroom ability groups: An experiment in school restructuring. *Exceptional Children*, 60(4), 344-359.

Katz, J. & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general classrooms: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25-35.

Liasidou, Anastasia. "Critical Policy Research and Special Education Policymaking: A Policy Trayectory Approach"

MINEDUC. "Política Nacional de Educación Especial" 2005.

MINEDUC. "Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial" Informe Comisión de Expertos, 2004.

MINEDUC, Unidad de Educación Especial. "Estudio de la Calidad de la Integración Escolar" 2006-07.

National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. "SEN and Inclusion: Reflection and Renewal" UK, 2008.

Naylor, Charles. "Inclusion in British Columbia's Public Schools: Always a Journey, Never a Destination?" 2005.

OCDE. "Inclusive Education at Work: Students with disabilities in mainstream schools" 1999.

ONU. "International Conference on Education" 2008.

Peters, Susan. "Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children" World Bank, 2004.

Porter, Gordon. "Making Canadian Schools Inclusive: A Call to Action" 2008.

Reynolds, Wolfe. "Special Education and School Achievement: An Explanatory Analysis" 1997.

Save the Children Organization. "Making Schools Inclusive: How Change can Happen" 2008

Sharpe, M. N., York, J. L., & Knight, J. Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(5), 281-287, 1994.

The Special Education Leadership Project. "Inclusive Education in Maryland: A Blueprint for Change" 2003.

UNESCO. "Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva: Chile" sept. 2007.

UNESCO. "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad" Salamanca, 1994.

Unidad de Educación Especial. "Antecedentes de la Educación Especial en Chile" 2011

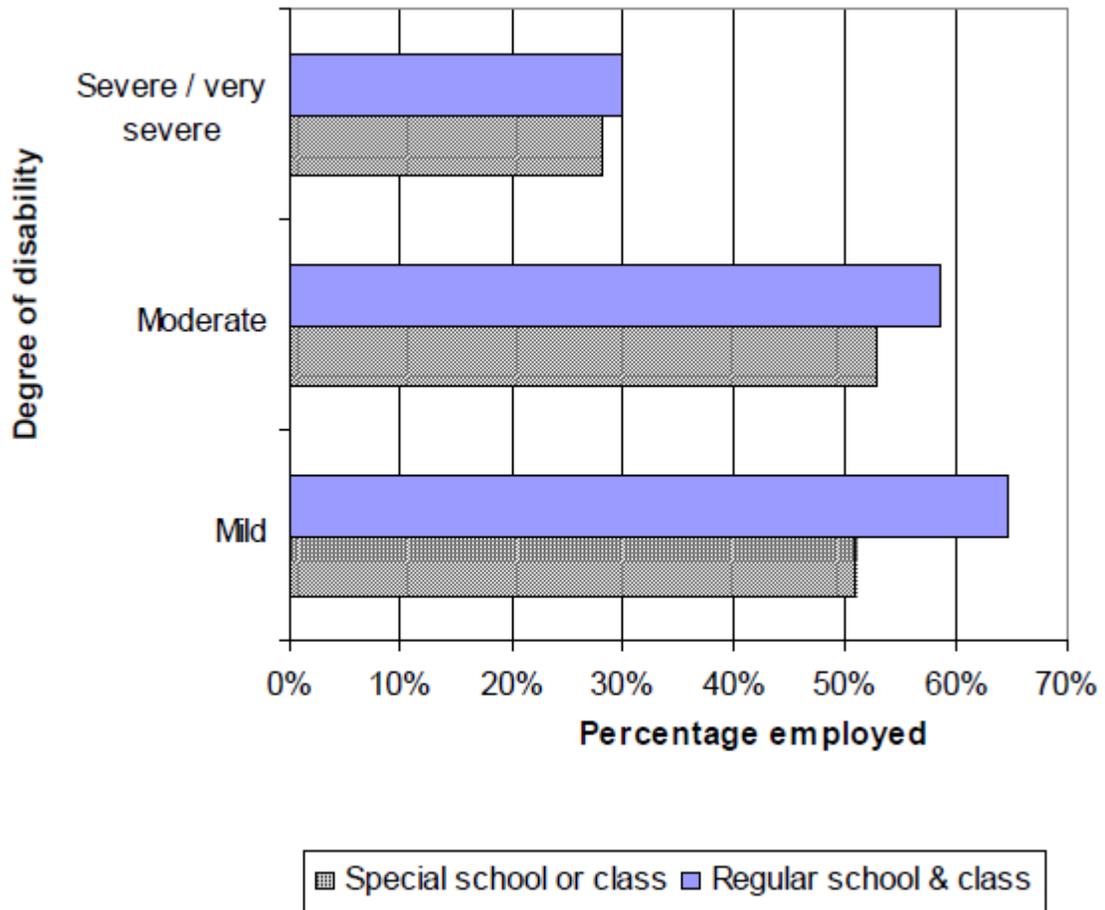
Valenzuela, J.P, Sevilla Alejandro. "Estimación de la segregación escolar entre los países participantes de PISA 2009". CIAE, 2011.

Valenzuela, J.P, Villalobos, Cristóbal. "Polarización y Cohesión Social del Sistema Educativo Chileno" *Revista de Análisis Económico*, Vol. 27, N°2.

Willms, J.D. "School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes" 2010.

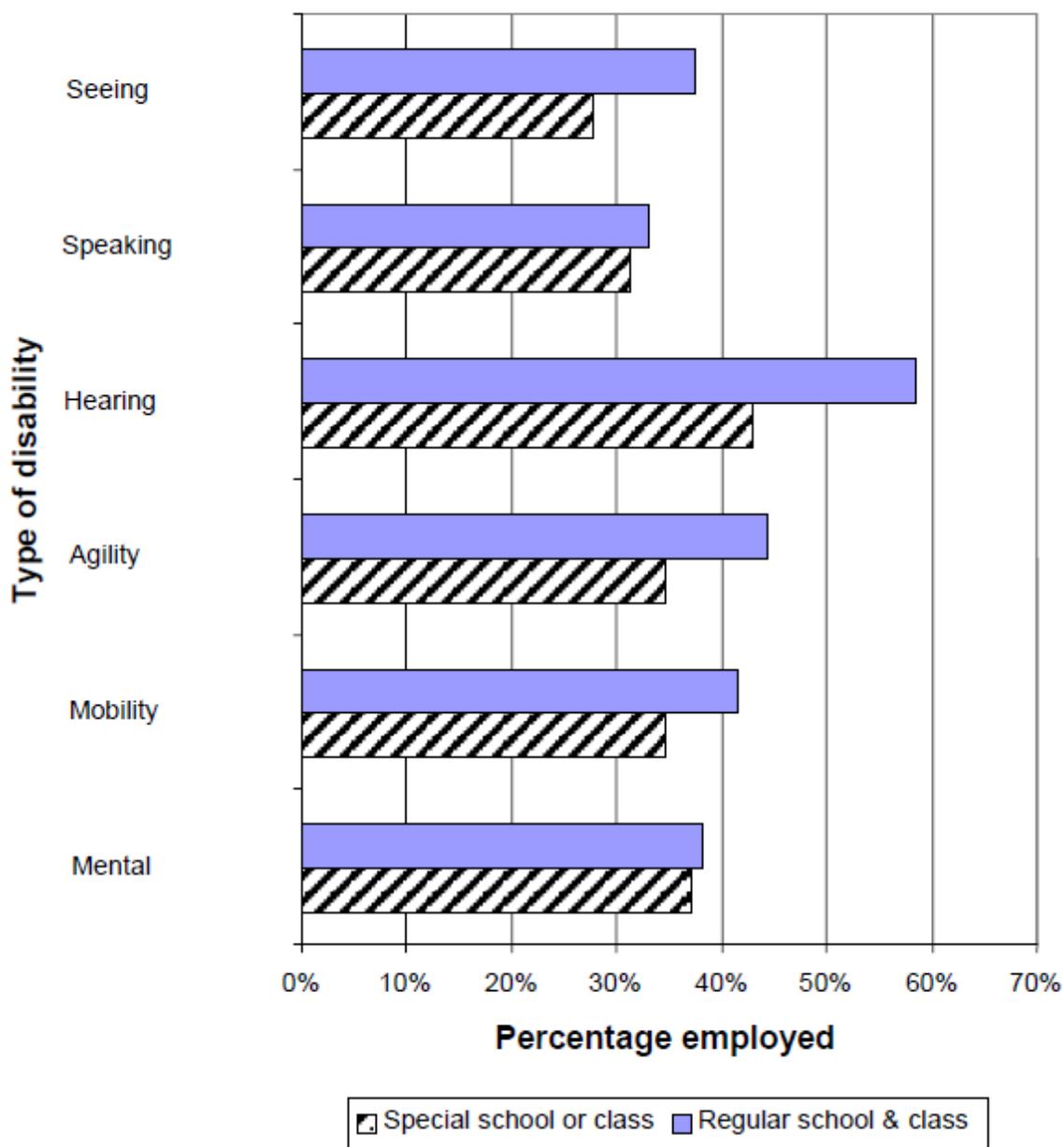
VII. Anexo

Figura N°1: % de personas insertados en el mundo laboral que pasaron por escuelas integradas o especiales



Fuente: Encuesta de Participación y Limitación en Actividades, Canadá, 2001

Figura N°2: % de personas en edad de trabajar que tenían una discapacidad por tipo



Fuente: Encuesta de Participación y Limitación en Actividades, Canadá, 2001

Tabla N°1: Hogares con Individuos con NEE por quintil SE:

NEE	1	2	3	4	5	Total
Si	296,232	237,748	211,194	164,261	121,071	1,030,506
No	663,843	718,829	747.230	794,099	837,313	3,761,314
%	44,6%	33,1%	28,3%	20,7%	14,5%	27%

Fuente: Elaboración propia, en base a CASEN 2009

Tabla N°2: Hogares con niños con NEE por quintil SE:

NEE	1	2	3	4	5	Total
Si	62,221	45,495	37,968	25,715	18,466	189,865
No	897,854	911,082	920,456	932,645	939,918	4,601,955
%	6,9%	5,0%	4,1%	2,8%	2,0%	4,1%

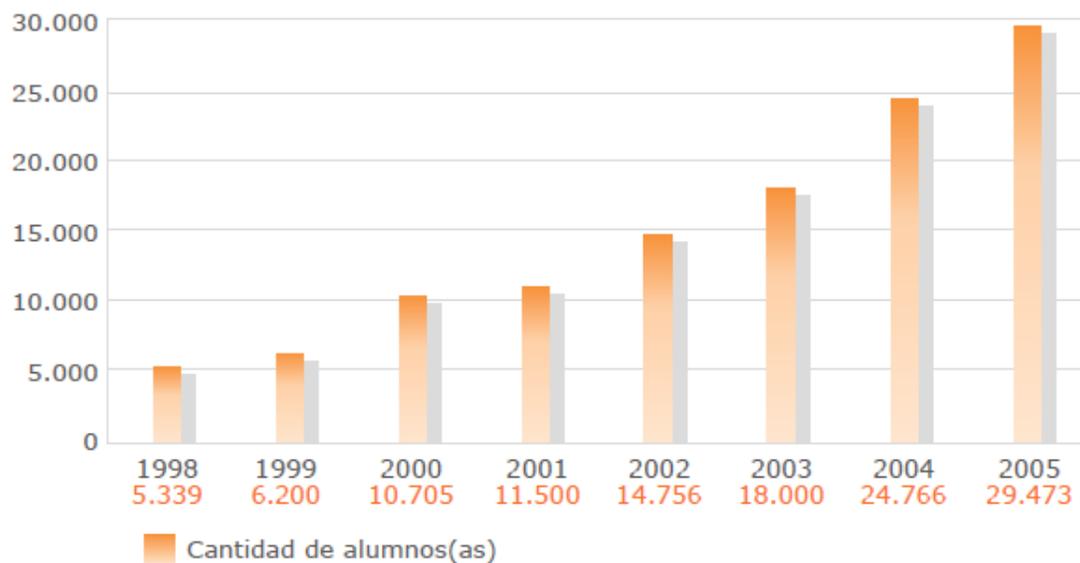
Fuente: Elaboración propia, en base a CASEN 2009

Tabla N°3: Jefas de Núcleo con Hijos con NEE por quintil SE:

1	2	3	4	5	Total
65.916	37.976	24.121	17.696	6.060	151.769

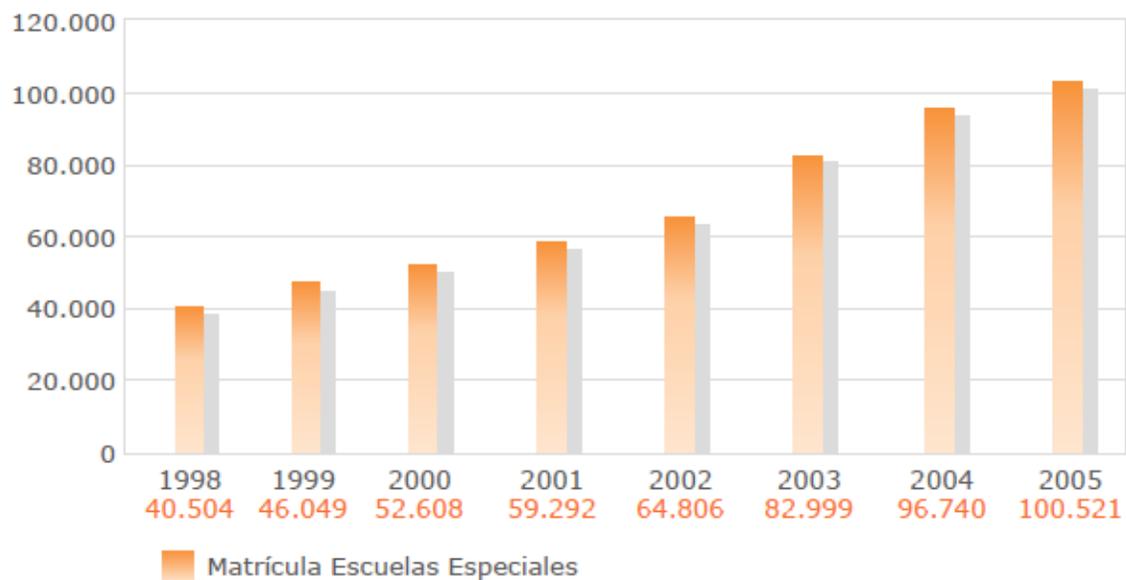
Fuente: Elaboración propia, en base a CASEN 2009

Figura N°3: Evolución Matrícula de Integración Escolar



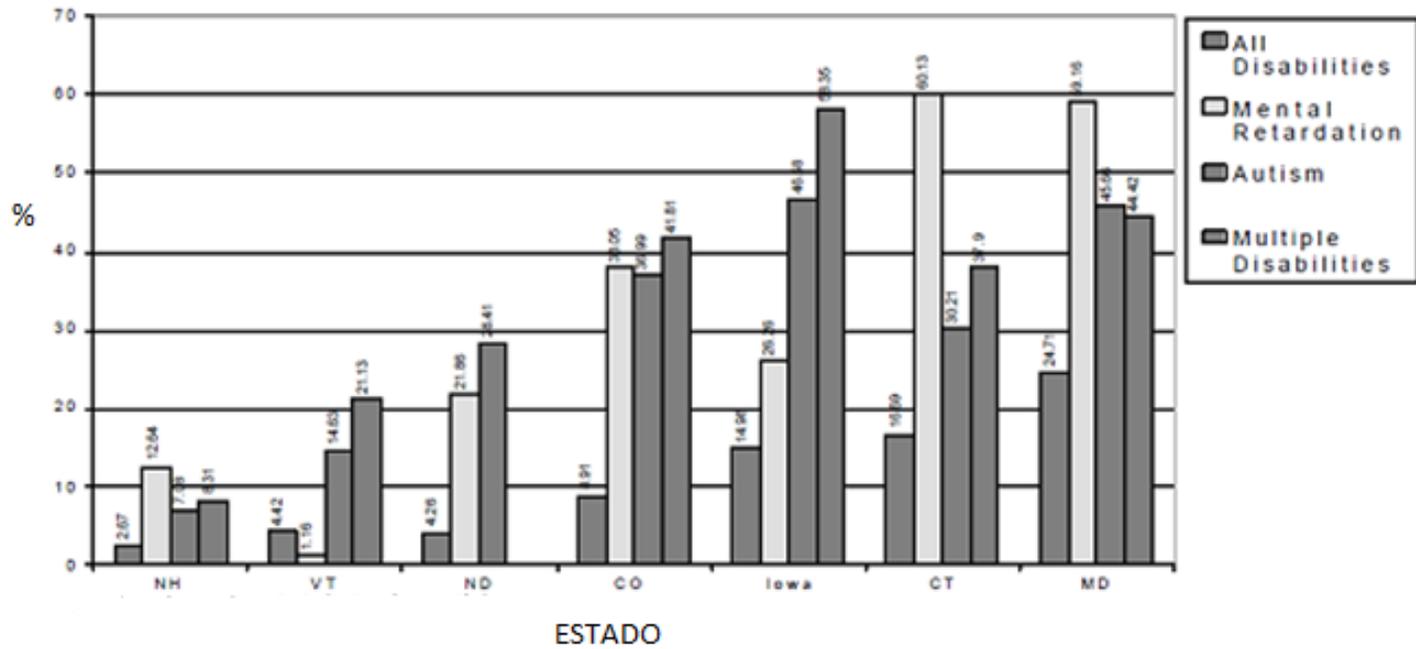
Fuente: Unidad de Subvenciones, MINEDUC, DIPLAP

Figura N°4: Evolución Matrícula de Escuelas Especiales



Fuente: Unidad de Subvenciones, MINEDUC, DIPLAP

Figura N°5: Porcentaje de Estudiantes En Entornos Segregados por Estados Norteamericanos



Fuente: Office of Special Education Programs, U.S Department of Education, 2001

Figura N°6: Valor subvención educación especial mensual

Necesidades Educativas Especiales Transitorias

Sin JEC	\$ 101.671
Con JEC	\$ 127.921

Necesidades Educativas Especiales Permanentes

Sin JEC	\$ 116.035
Con JEC	\$ 146.222

Fuente: Unidad de Educación Especial, MINEDUC

Figura N°7: Evolución Gasto Anual Programa

Presupuesto Total del Programa 2004-2008	
Año	Miles de \$ al año
2004	119.049.572
2005	131.526.423
2006	147.561.777
2007	165.699.641
2008	184.880.118

Fuente: DIPRES, 2008