



Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas

Por Paula Alarcón, Marta Alegría y Tatiana Cisternas

Académicas [Programa de Educación Diferencial](#)

Universidad Alberto Hurtado



Para muchos, el principal desafío que deben enfrentar hoy los sistemas educativos es el desarrollo de escuelas inclusivas que logren dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes. Bajo un principio de equidad se busca garantizar una educación de calidad de la cual se beneficien todos y todas sin exclusión. Eso supone garantizar que en el aula se produzcan interacciones pedagógicas capaces de gatillar aprendizajes que permitan democratizar el acceso a la cultura, desarrollar al máximo las potencialidades de cada sujeto y participar de manera activa en la vida ciudadana (UNESCO, 2005, OEI, 2010; Marchesi, Blanco & Hernández, 2014). Dicho propósito se vuelve aún más urgente en



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Actualidad

sistemas educativos como el chileno donde las desigualdades y la segregación educativa son una realidad que a pesar de las innumerables denuncias y rechazo que provoca, aún parece ser un escenario difícil de abordar y transformar.

Para construir sistemas escolares equitativos las políticas públicas suelen determinar formas de focalizar recursos materiales y humanos de apoyo a las escuelas. En Chile, una de las principales políticas orientada a estos fines se materializa en los Programas de Integración Escolar. Sin embargo, en el intento por avanzar hacia una mirada multidimensional de la diversidad, en la práctica parece retroceder hacia un enfoque descontextualizado del aprendizaje escolar y sus dificultades. Esto, porque como ha sido planteado por diversas voces del mundo educativo, es una política que plantea un lenguaje centrado en el déficit, donde las diferencias tienen principalmente una dimensión biológica e individual.

En este contexto, proponemos algunas reflexiones a partir de los dilemas y posibilidades que surgen desde los Programas de Integración Escolar y su funcionamiento a partir de la normativa vigente.

Algunos hitos de la Política de Educación Especial en Chile

Desde una perspectiva histórica, la Educación Especial surge en Chile a fines de los años 60 con foco en el desarrollo de una modalidad educativa especializada separada del sistema regular y orientada fundamentalmente a las personas con discapacidad (MINEDUC, 2004). A mediados de la década del 70, con la creación de los Grupos Diferenciales y Centros de Diagnóstico (MINEDUC, 2005), se orientó también a estudiantes que presentaban dificultades de aprendizaje. Desde los años 90 en adelante, y en coherencia con una serie de acuerdos internacionales a los que nuestro país adhiere, se desarrollan importantes transformaciones en materia de Educación Especial.

Entre los hitos más significativos de esta década se encuentra la promulgación de la Ley Nº 19.284 en 1994 y sus decretos Nº1/98 y 374/99. Ambos dispositivos legales promueven y entregan orientaciones específicas para la integración educativa de personas con discapacidad. Por su parte, surge el Decreto Nº 291/99 que define el funcionamiento de los Grupos Diferenciales, para la atención de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje en la escuela regular.

Años más tarde se desarrolla un debate con participación de diversos actores y cuyo resultado fue el documento con propuestas para una política nacional en Educación Especial (MINEDUC 2005). En él se proponen diversas líneas de acción (varias de ellas aún son materia pendiente) para el fortalecimiento de la Educación Especial desde una perspectiva inclusiva. Posteriormente, en el año 2007 se promulga la Ley 20.201 que regula la subvención escolar y otorga financiamientos diferenciados en casos de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas o no a discapacidad.

En este marco, surge el DS Nº170 del año 2009, el cual establece la subvención del Estado para la Educación Especial y regula los requisitos que deben cumplir los establecimientos educacionales para conformar un Programa de Integración Escolar (PIE). Especifica los profesionales idóneos para realizar el diagnóstico de ingreso, así como los procedimientos e instrumentos de evaluación que



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Actualidad

permiten identificar a los estudiantes que presentan NEE. Se plantea por primera vez una división entre estas necesidades, unas de tipo “transitorias” y otras “permanentes”. Asimismo, delimita los roles y tareas de los profesionales de apoyo, en particular del educador diferencial (MINEDUC, 2009; MINEDUC, 2013).

Las orientaciones técnicas y prácticas asociadas al funcionamiento del PIE plantean complejos desafíos por al menos dos razones. En primer lugar, los nuevos roles que deben asumir psicopedagogos y docentes de Educación Diferencial dentro del aula regular y en colaboración con el profesor de Educación Básica o Media traen consigo incertidumbres y dificultades que no tienen respuestas sencillas ni mucho menos homogéneas. En segundo lugar, y tal como ha sido denunciado por diversas voces de docentes, investigadores, formadores de profesores y expertos, es una política que presenta contradicciones internas, generando cuestionamientos y dilemas profesionales producto de una distancia entre lo que los profesionales consideran pertinente y las exigencias del programa (Cisternas, Alegría & Alarcón, 2013; Peña, 2013).

Desafíos y posibilidades para avanzar hacia escuelas inclusivas.

Desde su puesta en marcha, hace más de seis años, contamos con algunos estudios que analizan el funcionamiento de esta política. Para Peña (2013) la normativa posee una serie de supuestos que perpetúan un enfoque del déficit: hay individuos sanos y enfermos en las aulas; sus problemas son categorizables y muchas veces simplificados tras la etiqueta de “retardo mental leve” o “déficit atencional” y el diagnóstico, con fines de ubicar a los estudiantes dentro o fuera de la norma, se convierte en una herramienta excesivamente relevante en los procesos escolares.

Por otro lado, Torres (2013) analiza las oportunidades de integración en 1° básico, según establece el Decreto 170, en establecimientos municipales y particulares subvencionados. Destaca cómo los tipos de diagnóstico se concentran de manera diferente según la dependencia del establecimiento.

Un tercer estudio (Fundación Chile, 2013) concluye que los mecanismos de evaluación e incorporación de estudiantes, la asignación de horas a los profesionales y de coordinadores de PIE y el trabajo con la familia son tareas que se han instalado y con presencia en las escuelas. Al mismo tiempo encuentra aspectos que tensionan el trabajo con la diversidad al interior de las escuelas: cómo desarrollar estrategias para diferenciar los procesos de enseñanza y garantizar el acceso al currículo e impulsar procesos pertinentes de evaluación diferenciada. Por otro lado, el estudio constata la existencia de distintos enfoques, visiones y sentidos tanto en educadores diferenciales como en profesores de enseñanza básica respecto a cómo es que la inclusión se traduce en cotidiano para las escuelas.

Otros aspectos sobre los que concluye el estudio son las distintas actitudes frente al trabajo en co-enseñanza entre docentes de aula regular y profesionales de apoyo y el desacuerdo de los profesionales ante los procesos obligatorios de diagnóstico para acceder a la subvención; los que describen como excesivamente burocráticos, con tendencia a etiquetar y segregar más que a ofrecer información que contribuya a la toma de decisiones (Fundación Chile, 2013)



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Actualidad

Estas y otras evidencias refuerzan la importancia de reflexionar y atender a las decisiones y problemas de la inclusión en el día a día de las aulas. En efecto, concretar sus principios exige también observar y significar la idea de exclusión. Para algunos autores, la exclusión suele mostrarse en distintas formas. En “ciertos contextos nos resultan más conocidos, y en otros quedan oscurecidos en su especificidad” (Terigi, 2014 p.227).

Muchas veces se separa el mundo de la práctica escolar con el mundo de los enfoques o supuestos teóricos, como si los reglamentos, las orientaciones y las decisiones concretas que toman los profesionales en las escuelas fuesen neutros, sin fundamentos o sin valores. Al contrario, es allí donde vemos más claramente las perspectivas sobre lo que es y no es la inclusión educativa. Desde la implementación de la política vigente se ha instalado una idea de patología o anormalidad en los ritmos o posibilidades de aprendizaje y desarrollo de los sujetos con poca sensibilidad respecto de las dimensiones educativas del problema y a las diferencias de tipo cultural, social, lingüístico, etc. de los estudiantes. Desde el “trastorno específico” la patología o la discapacidad, se pierde la mirada a los contenidos curriculares y la dinámica escolar, hacia el niño como sujeto en transformación, sujeto de derecho y al análisis de procesos que favorecen u obstaculizan una respuesta educativa diversificada.

Desde un enfoque educativo y curricular, no negamos que existen diferentes desempeños ante las exigencias escolares. Pero lo que sí hacemos es extender la mirada hacia las situaciones de enseñanza y los contextos y dinámicas institucionales. Comprender que la diferencia no es deficiencia es una premisa cada vez más aceptada y compartida (Ainscow, 2014; Perrenoud, 1990; Baquero, 2000, 2001; Mesa Técnica Educación Especial, 2015; Terigi, 2009).

Pero estos cambios no son fáciles, al contrario, son en extremo complejos pues implican profundas transformaciones al rol que han de asumir los educadores. Para algunos incluso se han convertido en una amenaza a su identidad y campo profesional (Duck, 2014; Infante, 2010, Echeita 2012; Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, 2012; Durán & Giné, 2012; Hoover & Patton, 2012).

Del conjunto de actores escolares, los profesionales de apoyo asumen una función fundamental pues intervienen en tres niveles diferentes: uno institucional, en el aula y a nivel individual, con el propio estudiante (Echeita, 2012). Desde la implementación del Decreto 170, los educadores diferenciales se han visto obligados a transitar desde el énfasis de su trabajo en el aula de recursos- espacio privilegiado y aislado en que desarrollan su labor profesional- al aula regular, donde se espera que se integren en los procesos de enseñanza del grupo curso, potenciando el aprendizaje de todos los niños, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de dificultad. En este contexto, el trabajo colaborativo se vuelve condición esencial de su labor en una doble dimensión: dentro del aula y fuera del aula. Por una parte, debe ser competente en el manejo de estrategias de colaboración que le permitan planificar, ejecutar y evaluar situaciones didácticas de las que se benefician todos los estudiantes, y en especial, los niños con necesidades de apoyo. Lo anterior supone actuar en coherencia con las disposiciones del marco curricular. Y, a la vez, debe impactar en la organización institucional de la escuela de modo que se facilite el trabajo compartido y el desarrollo de prácticas inclusivas.



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Actualidad

La literatura internacional muestra que los roles, las funciones y el lugar y ámbito de intervención de estos profesionales ha cambiado sistemáticamente con los años y con ello ha generado también dilemas, dificultades y nuevas necesidades de formación que permitan dar respuesta a la nueva identidad del profesor. El cambio de mirada que han experimentado los sistemas educativos ante las diferencias en los aprendizajes y las distintas capacidades de los estudiantes también afecta al rol de los profesionales de apoyo. (Hoover & Patton, 2008; Echeita & Martin 2010; Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, 2012).

En este contexto, la inclusión como expectativa de actuación social se concreta (o no) en prácticas cotidianas de los actores. Se trata también de un cambio en los “paradigmas organizacionales” que desafían las formas y supuestos habituales de comprender las diferencias en los aprendizajes y los procesos de escolarización (Ainscow, Dyson & Weiner, 2013; Mesa Técnica Educación Especial, 2015; UNESCO, 2010, Terigi, 2014, Infante, 2010).

La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2005, p.15)

Políticas más recientes como la Ley de Inclusión y la publicación del Decreto N°83 que aprueba orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y básica refuerzan la necesidad de reflexionar en torno a estos temas. La escuela no podrá cambiar su ideología si detrás de la intención de propiciar escuelas inclusivas el mensaje de las políticas públicas sigue siendo el mismo: el problema se diagnostica en el niño y él lo porta. Sin embargo, como ya se ha dicho, no podemos olvidar la enorme complejidad que está detrás de las aspiraciones por una escuela inclusiva. Por ello, resulta fundamental el debate al interior de los cuerpos profesionales (profesores, educadoras diferenciales, psicólogos) donde se analicen las consecuencias de estas políticas sobre el bienestar y el derecho a una educación que potencie las capacidades de todas y todos los niños y niñas y jóvenes. Transformar las prácticas pedagógicas e institucionales supone romper con una lógica escolar pensada desde y para una aula homogénea y nos interpela a explorar las maneras en que podamos reconocer la diversidad como un valor educativo.



Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (2008). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid, España: Narcea.

Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. (2013). De la Exclusión a la inclusión. Una revisión literaria internacional en camino para responder a los estudiantes con necesidades educativas en las escuelas. En-clave pedagógica, 13, 13-30.

Baquero, R. (2000) Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño y Boggino (comps) La escuela por dentro y aprendizaje escolar. Rosario: Homo Sapiens

Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. Cuadernos de Pedagogía. Rosario IV, (9) 71-85.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.

Booth, T. (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. Paris, Francia: UNESCO.

Cisternas, T., Alegría, M. Alarcón, P. (2013) Educación Diferencial y aprendizaje escolar: Repensando las dificultades. Cuaderno de Educación. Universidad Alberto Hurtado, 56, Disponible en: http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_56/pdf/articulo1_56.pdf

Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in Teacher Education and Special Education: The Issues That Divide. Journal of Teacher Education, 63(4), 237-244.

Mesa Técnica Educación Especial (2015) Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial MINEDUC.

Ministerio de Educación, Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos.

Ministerio de Educación, División de Educación General unidad de Educación Especial (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. Unidad de Educación Especial.

Ministerio de Educación, Subsecretaria de Educación (2008). Informe Final de Evaluación Programa de Educación Especial Diferencial.

Ministerio de Educación (2009). Decreto 170. Fija Normas para determinar alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. (Fecha de promulgación: 14 de mayo de 2009). Santiago, Chile.

Ministerio de Educación (2011). Decreto 291. Aprueba reglamento para la forma, plazos y límites bajos los que operará la facultad establecida en el artículo decimoctavo transitorio de la Ley 20.501, de calidad y equidad de la educación. (Fecha de promulgación: 27 de julio de 2011). Santiago, Chile: Autor.



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Actualidad

Ministerio de Educación (2013). Orientaciones técnicas para programas de Integración Escolar (PIE).

Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación (2013). Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET).

Dudley-Marling, C. (2004). The Social Construction of Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 37(6), 482-489.

Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En, A. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de una profesora inclusive. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24.

Terigi, F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.

Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En, M. Feijóo &

M. Poggi (Coords.), *Educación y políticas sociales. Sinergias para la Inclusión* (pp. 217-235). Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

García-Huidobro, J. E. (2013, octubre). Educación inclusiva y democracia. Notas de presentación en el Colloque international. *L'éducation inclusive: une formation á inventer UNESCO*, Paris, Francia.

Hoover, J. J. & Patton, J. R. (2008). The Role of Special Educators in a Multitiered Instructional System. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), 195-202.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (1), 287-297.

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

Marchesi, A., Blanco, R. & Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris, Francia: UNESCO.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to education for All*. Paris: UNESCO



Cuaderno de Educación Nº 75, noviembre de 2016
Sección Actualidad

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura OEI (2010). Metas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

Perrenoud, P. (1990) La Construcción del éxito y del fracaso escolar, Morata: Madrid.

Perrenoud, P. (2007) Pedagogía diferenciada. De las intenciones a la acción. Madrid: Popular.

Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 12(2), 94-103.

Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento?. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7(2), 37-46.

Sandoval, M., Simón, C. & Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. Revista de Educación, número extraordinario, 117-137.