

# POLÍTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE (2005 - 2015): CONTINUIDADES Y CAMBIOS<sup>1</sup>

## SPECIAL EDUCATION POLICIES IN CHILE (2005-2015): CONTINUITIES AND CHANGES

Rosalba María Cardoso GARCIA<sup>2</sup>  
Verónica LÓPEZ<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Nuestro objetivo es presentar la política de educación especial en Chile, discutir los cambios conceptuales desde la perspectiva de la educación inclusiva, demostrar la organización escolar por medio del Programa de Integración Escolar (PIE). Para el desarrollo de la presente discusión trabajamos con análisis documental como estrategia para conocer la política. La lectura documental se basa en identificar ideas y conceptos presentes en el discurso político y relacionarlas con los principios de esos pensamientos sociales. El examen de la documentación nacional se centró específicamente en las modificaciones percibidas en la política de educación especial chilena en un intervalo de diez años (2005 – 2015). En Chile la educación inclusiva es difundida a partir de orientaciones de organismos internacionales, en un contexto de ampliación de las matrículas de la enseñanza básica y media, con profundización de los procesos de privatización de la educación. La educación especial mantiene el carácter de conocimiento específico de sus profesores e de necesidades propias de los estudiantes. Nuevas indicaciones curriculares remiten hacia el diseño universal asociado al currículo nacional, con planos individualizados cuando “es necesario”. Por otro lado, se mantiene la gestión privada de la educación especial mediante instituciones no públicas y no regulares. Mantiene aún la terminología “con necesidades educativas especiales”, relacionada a la definición del grupo beneficiario de sus políticas como “transitorios” y “permanentes”, con tendencia a la mayor presencia de los transitorios en las escuelas regulares y los permanentes en las escuelas especiales.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Especial. Política Educativa. Chile.

**ABSTRACT:** Our objective is to present the policy of special education in Chile, discuss the conceptual changes from the perspective of inclusive education. For the development of the discussion work with documentary analysis. The documentary reading is based in identifying ideas and concepts present in the political discourse. The examination of the national documentation focused specifically on the changes perceived in the Chilean special education policy in a ten-year interval (2005 – 2015). In Chile, special education maintains the specific knowledge character of its teachers and of students' own needs. New curricular indications refer to the universal design associated with the national curriculum with individualized plans when “it is necessary”. On the other hand, the private management of special education is maintained through non-public and non-regular institutions. It still maintains the terminology “with special educational needs, related to the definition of the beneficiary group of its policies as “transitory” and “permanent”, with tendency to the greater presence of the transitory in the regular schools and the permanent ones in the special schools.

**KEYWORDS:** Special Education. Education Policy. Chile.

<sup>1</sup> <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382519000100001>

<sup>2</sup> Centro de Ciencias de la Educación. Departamento de Estudios Especializados en Educación de la *Universidade Federal de Santa Catarina* - UFSC, Florianópolis - SC, Brasil. [rosalba.garcia@ufsc.br](mailto:rosalba.garcia@ufsc.br).

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3260-6982>

<sup>3</sup> Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (CIEI) y Escuela de Psicología, *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, Valparaíso, Chile. [veronica.lopez@pucv.cl](mailto:veronica.lopez@pucv.cl).

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>



## 1 INTRODUCCIÓN

A mediados del Siglo XIX se funda la educación especial en Chile, a través de iniciativas de estructuración institucional y consolidación de un trabajo específico y la constitución de una carrera docente específica, constituida por formas y procesos de atención específicos. Para Ramos Abadía (2014), en el desarrollo de la educación especial en Chile se puede distinguir cuatro fases: “(i) Período 1852-1989: origen y consolidación de la educación especial; (ii) Período 1990-2004: emergencia y consolidación de una orientación teórica inclusiva; (iii) Período 2005-2010: contradicción; y (iv) Período 2011 a la fecha: estancamiento”. De acuerdo a nuestro interés en discutir los primeros años del siglo XXI, nos detendremos en el período que corresponde a las fases tres y cuatro de la política de educación especial en Chile.

La política nacional de educación especial propuesta en los primeros años del siglo XXI no desalentó la matrícula de estudiantes en escuelas especiales (Ramos Abadía, 2014). Al contrario, propuso fortalecer esas organizaciones propiciando las condiciones para que los establecimientos se organizaran de manera similar a la educación regular. Así se desarrollan los niveles de educación parvularia, básica, media y de adultos en escuelas especiales y regulares, con o sin proyectos de integración escolar (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2005).

La educación especial chilena más reciente tampoco introdujo cambios efectivos en esa dirección. Ramos Abadía (2014) sostiene que hay un estancamiento en los procesos de desarrollo de una política de educación especial con perspectiva inclusiva en Chile debido a las contradicciones de un sistema educativo “basado en un modelo de mercado”. Su conclusión es apoyada por el trabajo de Manghi y colaboradores (2012), que consideran la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva en Chile como siendo de carácter mixto, apoyada al mismo tiempo, en premisas de la inclusión escolar y en prácticas de integración. Este argumento tiene respaldo en los datos del Ministerio de Educación (MINEDUC), según los cuales, en 2017 estaban en funcionamiento 2.059 escuelas especiales en Chile, 91,40% de ellas de gestión privada subvencionada.<sup>4</sup> También es relevante el aumento del número de escuelas especiales en el país, que en 2005 estaba constituido por 935 escuelas. Por tanto hay, en régimen de educación inclusiva, un aumento de 120% de escuelas que dan atención segregada en un intervalo de diez años.

La oferta de educación especial en las escuelas regulares, el Programa de Integración Escolar (PIE) funciona mayoritariamente en escuelas municipales, en proporción de dos tercios por cada una del sistema privado subvencionado.<sup>5</sup> Observamos que la educación especial en Chile se caracteriza por atender predominantemente a los estudiantes con necesidades especiales permanentes en las escuelas especiales.<sup>6</sup> Por otra parte, los estudiantes con necesidades especiales

<sup>4</sup> Datos del Directorio de Escuelas Especiales (2017), disponibles en <http://especial.mineduc.cl>. Las escuelas especiales de gestión pública son municipales. Del conjunto de escuelas especiales, 75% son escuelas especiales de lenguaje, establecimientos especializados de educación de párvulos cuya función es educar a niños y niñas entre 3 y 5 años 11 meses, en los niveles Medio Mayor, Primer Nivel de Transición y Segundo Nivel de transición diagnosticados con un Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) exclusivamente, que no estén recibiendo ningún tipo de atención educativa formal regular en otro establecimiento educacional ([mineduc.cl](http://mineduc.cl)).

<sup>5</sup> Según datos proporcionados por el MINEDUC en el Directorio PIE WEB (2017), de un total de 5.604 escuelas que ofrecen el programa, 68,39 % son escuelas públicas municipales y 31,60% privadas subvencionadas. Datos disponibles en <http://especial.mineduc.cl>.

<sup>6</sup> Estudiantes con discapacidades auditivas, intelectuales, visuales, trastornos específicos de lenguaje, trastornos motores, trastornos del espectro autista, grandes alteraciones en la capacidad de relación y comunicación.

transitorias están en el programa PIE en las escuelas regulares.<sup>7</sup> El PIE fue implantado en Chile a partir del Decreto No. 490 de 1990, pasando por diversos cambios en su trayectoria. Posteriormente, el Decreto No. 170 de 2010, a partir de definiciones de las subvenciones educativas en Chile, reglamentó el trabajo desarrollado mediante el PIE.

Fabris, Falabella y Alarcón (2016) argumentan que los cambios más recientes que involucran a la educación diferencial en Chile relacionados con un enfoque inclusivo, tendrían como fuente de superación de la segregación educativa y escolar un modelo social de aprendizaje que se contraponga a un modelo clínico o rehabilitante. Tales transformaciones han sido propuestas básicamente por medio de los PIE y de dispositivos de subvención específicos para la educación especial. Sin embargo, las autoras cuestionan la ausencia de modificaciones más amplias en los procesos de organización escolar, lo que limita la acción de los cambios propuestos.

Vásquez-Orjuela (2015) destaca que los cambios educativos en Chile, en función de la reforma desarrollada en los años ochenta y noventa, se caracterizaron por la descentralización y privatización, con competencia de las instituciones escolares, decisiones centralizadas y ejecución local. Destaca específicamente que el “círculo regulatorio” en torno a la evaluación (resultados de aprendizaje) con respecto del currículo, restringe la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales – transitorias o permanentes. En el mismo sentido, Cornejo (2016, p. 49) apunta que “en que pese a los discursos oficiales de las autoridades de gobierno en el sentido de promover la inclusión en las escuelas, los criterios de evaluación continúan privilegiando resultados cuantificables”.

Las políticas de inclusión educativa desarrolladas en Chile enfrentan el reto de incluir estudiantes con necesidades educativas especiales, de forma “aislada y principalmente con una finalidad compensatoria” (Vásquez-Orjuela, 2015, p. 56) buscando equilibrar la igualdad de oportunidades y derechos. Es más, los estudiantes con necesidades educativas permanentes están incluidos en un sistema de educación especial, pero al margen del sistema educativo regular (Vásquez-Orjuela, 2015).

El currículum es el objeto de debate en la relación entre una propuesta para todos los estudiantes independiente de sus condiciones personales o contextuales, o programas curriculares diferenciados e individualizados en función de las características de los estudiantes (San Martín, Salas, Howard, y Blanco., 2017). En la historia de la educación especial en Chile se ha enfatizado el trabajo de las escuelas especiales con currículos establecidos a partir de los déficits de los estudiantes, hecho que impidió en gran medida la movilidad entre escuelas especiales y regulares. Con el Decreto N° 83 (Decreto Exento n° 83, 2015), entra en escena la implementación de los procesos de diversificación curricular de acuerdo al currículum nacional, que dinamizan en gran medida, el trabajo docente desarrollado mediante el PIE.

Basadas en ese panorama inicial, nuestro objetivo es presentar la política de educación especial en Chile en el último período, discutir los cambios conceptuales acerca de la educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva, demostrar la organización escolar de la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva en Chile por medio del PIE, buscando identificar metodológicamente cambios y continuidades.

<sup>7</sup> Estudiantes con funcionamiento intelectual limítrofe, dificultades específicas de aprendizaje, trastornos específicos de lenguaje, trastornos del déficit atencional.

Comprendemos que las políticas educativas se movilizan entre y dentro de los países por diferentes fuerzas y que tales movimientos han encontrado acogida en formas ampliadas de funcionamiento de los Estados nacionales (Mendonça, 2014), en esta fase del capitalismo imperialista financiero (Foster, 2013). Es necesario considerar que la política educativa y la educación especial no son autónomas en relación al conjunto de las relaciones sociales vigentes. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta la dinámica social y sus expresiones políticas en el período histórico relacionado con nuestro objeto de estudio. Para ello, organizamos nuestras reflexiones comprendiendo que las proposiciones políticas en el capitalismo actual asumieron un carácter mundial, en lo que podemos definir como gobernanza supranacional, exigiendo localizar siempre nuestros análisis de políticas en relación con las directrices internacionales.

Consideramos el concepto de gobernanza en el sentido propuesto por Shiroma (2016, p. 49), que “expresa cambios en las formas de gobernar, considerando otros sujetos, grupos y organizaciones, además del Estado, que actúan en la formulación e implantación de políticas públicas”. En el área de la educación, el destaque de participación activa de los organismos internacionales no es novedoso, aunque su actuación ha estado siendo redimensionada.

## 2 MÉTODO

Para el desarrollo de la presente discusión trabajamos con análisis documental como estrategia para conocer la política como propone Fairclough (2001). Tratamos los documentos como representativos de las políticas y no como ellas mismas, como vehículos de un conjunto de ideas difundidas por el uso de conceptos específicos. La lectura documental se basa en identificar ideas y conceptos presentes en el discurso político y relacionarlas con los principios que presiden esos pensamientos sociales.

El examen de la documentación se efectuó en dos etapas, la primera con documentos internacionales, y la segunda con documentos nacionales. En los dos casos los criterios de selección del contenido fueron enfocados en educación e inclusión. En relación a los documentos internacionales, utilizamos como criterio de selección la cobertura de América Latina con explicitación de los proyectos de política educativa cuyos diseminadores son organismos internacionales. Los documentos nacionales fueron seleccionados en función de representar movimientos importantes para la política de educación especial actual, y organizados en dos grupos de documentos: 2005 y 2015. Por la naturaleza de sus contenidos fueron considerados como documentos orientadores y de legislación (leyes y decretos) de la educación, así como fuentes de datos estadísticos.

El estudio que desarrollamos se centró específicamente en las modificaciones percibidas en la política de educación especial chilena, articuladas en un intervalo de diez años. Para ello analizamos dos bloques de documentos nacionales: 1) aquellos que están articulados con el documento orientador *Política Nacional de Educación Especial* (MINEDUC, 2005), y 2) aquellos vinculados con las discusiones propuestas para avanzar en la perspectiva inclusiva y cuyas ideas están concentradas en un documento “oficioso” (Evangelista, 2012), llamado así por no ser un dispositivo legal, ni un documento oficial orientador de la política en análisis. Es más, difunde orientaciones aun no incorporadas del todo en la política oficial pero que contiene conceptos que apuntan a cambios y la ponen en disputa. Se trata de un documento de trabajo

intitulado *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial* (MINEDUC, 2015). El período de tiempo estudiado se justifica por las propuestas más importantes en relación a la educación especial en el pasado reciente del país.

### **3 PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR O EDUCACIÓN INCLUSIVA A PARTIR DE LOS DISCURSOS INTERNACIONALES EMANADOS DE ORGANISMOS INTERNACIONALES**

A lo largo de las últimas décadas, el discurso de los organismos internacionales orienta las acciones de los Estados nacionales mediante propuestas sobre inclusión en sentido amplio. La inclusión escolar o la educación inclusiva se han convertido en eslóganes de las políticas educativas en los últimos años, lo que aprecia en los discursos políticos internacionales mediante documentos del Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Sin embargo, en el giro hacia el siglo XXI, más que el uso del término aplicado a la educación, la noción amplia de inclusión se relaciona con un conjunto de significados que atribuyen a la sociedad capitalista un carácter humanizado, con justicia social, solidaridad, pertenencia, cohesión social, asociados a los cambios sociales presentados en el discurso oficial como necesarios para las mejoras que se imponían a la sociedad. En ese sentido, la “sociedad inclusiva” es difundida como el par social y político de la economía de mercado, del imperialismo y de la financierización, como opción correlata al “Estado de bienestar social” como par social y político del modelo fordista y keynesiano. En una coyuntura mundial de sucesivas crisis económicas, el inicio del nuevo siglo es escenario de muchas luchas sociales y políticas, entre las que podemos mencionar entre otras, los movimientos de género, etnia y los derechos de las personas con discapacidad.

Los movimientos políticos por los derechos de las personas con discapacidad presentan como marco fundamental, la organización del llamado “movimiento social de discapacidad” en Inglaterra en los años ’70,<sup>8</sup> que tuvo como una de sus consecuencias, el debate sobre las formas de interacción social que traería mayor desarrollo a los sujetos que representa. En particular, y en relación a ese movimiento político, la afirmación de los derechos de las personas con discapacidad ganó visibilidad pública y fue replicado a nivel mundial, interpelando de alguna forma a las políticas públicas de los estados nacionales, exigiendo el reconocimiento de derechos, y la necesidad de subsidios, entre otras medidas (Oliver, 1998).

A principios del siglo XXI presenciamos la difusión de un discurso coordinado de los organismos internacionales en torno a la valorización de una gestión moderna, que necesitaba una reforma de la administración pública en el ámbito de los Estados nacionales para ampliar su eficiencia (Banco Mundial, 2000), lo que preveía, según el discurso de la OCDE, la participación de la “comunidad” en la gestión pública (Ranson, 2001). Los sentidos presentes en los discursos políticos remitían a la presencia de organizaciones privadas actuando en la gestión pública y, particularmente, en la oferta de educación. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1999) también

---

<sup>8</sup> Movimiento social que empieza en Inglaterra en la década de 1970, articulado por sociólogos en condición de discapacidad física y que consideraba la discapacidad como causa de opresión social (Oliver, 1998).

fortalece este discurso cuando afirma la necesidad de una nueva institucionalidad estatal frente al nuevo contexto económico, social y político internacional. En esta perspectiva se justifica las medidas de descentralización, privatización y focalización de los gastos públicos, con una gestión pública moderna, una “modernización conservadora”, tal como lo presenta Fernandes (1981) cuando afirma que la contrarrevolución burguesa es un elemento constitutivo de la historia de América Latina.

Esa perspectiva se instala en Chile mediante las reformas de los años ‘80. La municipalización educativa tuvo ese carácter descentralizador para la deconstrucción de la “educación fiscal”, pública y estatal y la construcción de un nuevo escenario de sostenedores educativos (públicos y privados). Las políticas de educación inclusiva están marcadamente propuestas y llevadas a cabo en medio de políticas más amplias orientadas por principios de matiz neoliberal, revelando la superposición de los principios liberales a los propósitos sociales diseminados por el movimiento social de la discapacidad en su versión original.

Más recientemente, el Banco Mundial (2011) reitera la necesidad de “expansión y mejora de la educación” como estrategia de adaptación a los cambios y presenta una nueva estrategia centrada en el lema “aprendizaje para todos”, además de un debate sobre la enseñanza. La articulación del aprendizaje con el desarrollo económico y la reducción de la pobreza, de forma autónoma en relación a los procesos educativos y de enseñanza, trabaja con la idea de capital humano priorizando la economía al desarrollo humano.

La UNESCO por su parte, refuerza la noción de desarrollo sostenible al llevar a cabo los propósitos de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015), asociando inclusión y equidad. En particular, el objetivo 4, “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015). En ese documento están identificados los estudiantes con mayores necesidades de apoyo educativo, tales como aquellos provenientes de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades (UNESCO, 2017).

La OCDE inició, en 2016, un Programa Regional para América Latina y el Caribe en el que articula inclusión social con productividad y el fortalecimiento de la gobernanza. Destaca que los países de América Latina deben enfrentar “desafíos dobles - grandes lagunas de productividad e inclusión” que justifican reformas estructurales amplias (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], p. 3).

En el pasado reciente, el término inclusión confirió fuerza discursiva a las políticas de combate a la “exclusión” reclutando a la “comunidad” para fortalecer la necesidad de operar reformas administrativas en el ámbito de los aparatos de Estado y sus formas de gestión (García, 2004). Más recientemente, con las reformas de Estado consolidadas en la región, el discurso internacional se desplaza hacia la meritocracia, la justicia social y la productividad. Observamos que el discurso político cambia para renovar su validez y actualiza su poder de influencia sobre los sentidos políticos, a medida que la realidad social presenta elementos objetivos que lo debilitan, en lo que se puede denominar un discurso “camaleónico” (Shiroma, 2001).

Se puede establecer un doble sentido en las políticas de educación inclusiva a partir de las proposiciones internacionales: un sentido estricto, con la idea de una escuela común a

todos y en la cual los aprendizajes son valorados, aunque se perciban desigualdades y restricción de las condiciones necesarias para tanto; un sentido amplio, bajo la idea de gestión educativa y escolar organizada en torno a principios de privatización y competitividad (meritocracia). Sin embargo, en el ámbito de la propuesta política, los dos sentidos se vuelven complementarios, profundizando los efectos de desigualdad y segregación en relación a la educación ofrecida a diferentes grupos de sujetos, entre ellos las personas con discapacidad.

#### 4 MOVIMIENTOS DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE

Haciendo una articulación entre los dos períodos analizados en ese trabajo, resaltamos los movimientos de la política de educación especial en Chile en relación a la adopción de una perspectiva inclusiva. La educación inclusiva en Chile, como en otros países, viene siendo implementada en torno a varias temáticas, tales como género, migraciones, diferencias de habilidades de los estudiantes, estatus socioeconómico, grupos étnicos, y la discapacidad y otras condiciones humanas relacionadas con la educación especial.

En Chile, país emblemático en la implementación de políticas neoliberales, podemos establecer que el discurso de la educación inclusiva es difundido a partir de orientaciones de organismos internacionales, en un contexto de ampliación de las matrículas de la enseñanza básica y media, con profundización de los procesos de privatización de la educación (Sisto, 2018) que, sin financiamiento basal, tiene una necesidad real de competencia por matrícula y asistencia, que opera a través del *voucher*, llamado de “subvención escolar”.

En el caso de la educación especial, la subvención adicional requiere un diagnóstico individual formalizado por un profesional especialista, lo que deviene, para la escuela, en el consiguiente compromiso y responsabilidad de dotar de una provisión individual para las necesidades educativas especiales de dicho estudiante. Las directrices en curso para la política de educación especial (MINEDUC, 2005) fueran elaboradas por una comisión de expertos que hizo un informe hacia subsidiar la política de educación especial (MINEDUC, 2005).<sup>9</sup> Un análisis internacional apunta datos que justifican la preocupación del gobierno chileno en ese tema. En 2004, la Red Internacional sobre Discapacidad publicó el documento *Monitoreo internacional de los derechos de las personas con discapacidad*,<sup>10</sup> donde se clasifica a los países de América en las categorías “más inclusivos”, “moderadamente inclusivos” y “menos inclusivos”. De acuerdo con este estudio, Chile está considerado como “moderadamente inclusivo”. Aunque el país apoye la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2005), fue considerado como destinando “algunas protecciones

<sup>9</sup> COMISIÓN DE EXPERTOS. Nueva perspectiva y visión de la educación especial: Informe de la comisión de expertos: Rosa Blanco Guijarro (OREALC/UNESCO); Francisco Estévez Valencia (Fundación IDEAS); María Luisa Meza Luna (MINEDUC); María Paulina Godoy Lenz (MINEDUC); María de los Ángeles Álvarez Carus (UMCE); Mariza Blázquez Palma (MINEDUC); María Soledad Cisternas Reyes (Universidad Diego Portales); Cynthia Duk Homad (HINENI); Isabel Guzmán Eguiguren (Colegio de Profesores); Bárbara Lyon Correa (Fundación Alter-Ego); Víctor Molina Bahamonde (Universidad de Chile); Enrique Norambuena Aguilar (UNPADE); Luz María Pérez Infante (UNICEF); Julia Meza Ramírez (Asociación Nacional de Educadoras Diferenciales de Chile); Selma Simonstein Fuentes (Universidad Central); Manuel Uzal Castro (Fundación Jaime Guzmán); Ma. Angélica Valladares Ma. Angélica Valladares (FONADIS); Gabriela Villafañe Hormazábal (Universidad de Concepción).

<sup>10</sup> Red Internacional sobre Discapacidad (2004). *Monitoreo internacional de los derechos de las personas con discapacidad*. Informe regional de las Américas.

básicas” a la educación, empleo y comunicación. En relación a la accesibilidad, está evaluado con “protecciones pobres o ausentes” (Red Internacional sobre Discapacidad [IDRM], 2004).

El documento chileno de 2005 contempla que la educación especial forma parte de la reforma educativa, para valorar el derecho a la educación y tornar “más integrador y inclusivo” al sistema educativo (MINEDUC, 2005, p. 7). También hace referencia al Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) de 2002, que difundió la idea de mejorar la calidad de la educación hasta 2015. Para eso presenta como objetivo general

Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo (MINEDUC, 2005, p. 45).

El documento se basa en los conceptos de integración y atención a la diversidad. Contiene como recomendación para la organización de la educación especial, el Programa de Integración Escolar.<sup>11</sup> En el caso de los proyectos de integración, se trata de una organización que involucra a profesores, profesionales y organización curricular, visando la integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales consideradas como transitorias o permanentes. En el artículo 3 queda claro el carácter parcial de la propuesta, pues contempla que algunos estudiantes no serán incorporados en la escuela regular.

Cuando la naturaleza y/o grado de la discapacidad no posibilite la integración en establecimientos comunes, la enseñanza especial se impartirá en escuelas especiales, todo lo cual deberá ser evaluado por los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación (Decreto Supremo nº 1, 1998).

La integración escolar está propuesta, por tanto, como un proceso gradual y parcial. El Decreto Supremo Nº 490 de 1990 (Decreto Supremo nº 490, 1990) ya apuntaba hacia la integración escolar en establecimientos comunes. Sin embargo, las escuelas especiales –“establecimientos especiales”– son tratadas como instituciones que tienen una larga tradición en el sector y deben ser fortalecidas, incluso con la provisión del Estado (MINEDUC, 2005).

Las necesidades educativas especiales, tratadas como permanentes o transitorias, están mejor detalladas en el Decreto Nº 170 de 2009, que señala en su artículo 2

Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales: aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: son aquellas no permanentes, que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios

<sup>11</sup> Decreto Supremo 1/1998. El lema presente en el documento de 1998 es “Nuestro compromiso con la integración”. En el documento de 2005 se lee “Nuestro compromiso con la diversidad”.

para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización (Decreto n° 170, 2009, p. 4).

Para esos alumnos, se indica que el currículum necesita adaptaciones y, para ello se considera necesario que profesores de educación especial o diferencial y otros profesionales actúen como apoyo a la enseñanza regular. Se observa un énfasis en la presencia de un equipo multidisciplinario, a partir del MINEDUC, para actuar en la evaluación y definición de las necesidades educativas de los estudiantes. Se refuerza por lo tanto, un modelo especializado de profesores y profesionales (Decreto Supremo n° 1, 1998).

La organización de la educación especial chilena adopta también, un discurso en consonancia con la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), cuyo slogan es “hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Esas ideas están presentes en el documento de 2015 intitulado *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Su objetivo es presentar una nueva propuesta para la educación especial a partir de la perspectiva de la inclusión e fue elaborado por una comisión de expertos constituida por miembros del MINEDUC en colaboración con universidades, fundaciones, asociaciones, organizaciones multilaterales.<sup>12</sup>

Los conceptos principales presentes en el documento son sistema educativo inclusivo, educación inclusiva, barreras, evaluación de la calidad, currículum, provisión y apoyos, formación docente y competencias. Destacamos algunas ideas presentes en el discurso político en cuestión que refuerzan las premisas de calidad y equidad en la propuesta inclusiva: la idea de flexibilidad y contextualización de la diversidad; la “igualdad de condiciones” y “colaboración”; la “provisión de diferentes opciones educativas equivalentes en calidad” (MINEDUC, 2015, p. 8). ¿Cómo tratar posibilidades tan distintas como de calidad equivalente siendo diferentes por su naturaleza? El discurso inclusivo, en este caso, es insuficiente para cambiar las estructuras educativas, aunque reconozca la necesidad.

Sin embargo, la noción de inclusión como derecho parece un argumento importante para una política de acceso, criticando la limitación de una inclusión voluntaria. La elección de la escuela por parte de las familias y las dificultades de movilización de recursos pedagógicos y especializados por parte de las escuelas tiene implicaciones en este aspecto.

## **5 LA DISPUTA CONCEPTUAL SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS CON PERSPECTIVA INCLUSIVA EN CHILE**

En el período reciente, la disputa de conceptos en torno a la formulación de políticas de educación especial en Chile se puede entender mediante la redefinición de la educación

---

<sup>12</sup> Cristián Infante (Coordinador Ejecutivo), Soledad Abarca (Coordinadora Programa de Integración Escolar Comunal de Puente Alto), Rosa Blanco (Organización de Estados Iberoamericanos), Francisca Belmar (Asociación Nacional de Educadores Diferenciales), Cynthia Duk (Universidad Central de Chile), Paulina Godoy (Fundación HINENI), Cristina Julio (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), María José López (Comunidad de Organizaciones Solidarias), Víctor Molina (Universidad de Chile), Wilson Rojas (Servicio Nacional de la Discapacidad), Rodrigo Sanhueza (Colegio de Profesores) y Felipe Vergara (Fundación Belén Educa). El trabajo incluyó a los siguientes profesionales del MINEDUC: Catalina Opazo (DEG), María Soledad González y Alida Salazar (Educación Especial), Misleya Vergara (Equipo Legislativo Reforma) y María Rosario Zamora (División Jurídica). Secretario Técnico: Israel Ferreira.

especial. En el grupo de documentos articulados en torno a la política nacional de educación especial (MINEDUC, 2005, p. 35), esta es definida como una “modalidad educativa”. Los discursos políticos difundidos en el grupo de documentos articulados en torno a las propuestas que harían avanzar hacia un sistema educativo inclusivo (MINEDUC, 2015) contienen cambios que la redefinen como “una modalidad de apoyo transversal a todos los niveles y modalidades educativas”.

En lo que se refiere al cambio conceptual, el documento se basa en la discusión acerca del término inclusión en relación al derecho y reducción de “barreras que limitan el acceso, progreso, participación, aprendizaje y desarrollo integral de todas las personas” (MINEDUC, 2015, p. 5).

Por tanto, el contenido del documento indica una preocupación con el acceso escolar, sin descuidar el cómo los estudiantes participarán en el sistema educativo y las formas de apoyo que recibirán. También está relacionado a la calidad educacional y a la justicia social cuando se afirma que “es un elemento fundamental para mejorar la calidad y equidad de los sistemas educativos y contribuir así al desarrollo de sociedades más justas y respetuosas de las diferencias” (MINEDUC, 2015, p. 5).

Aun cuando, en los documentos, el discurso de la inclusión presenta gran preocupación con la educación escolar, no supera la idea liberal de progreso, que la sociedad capitalista puede mejorarse, perfeccionarse, y que la justicia social traerá mayor humanización a los procesos sociales. ¿Cómo se puede pensar en efectos de humanización en un sistema educativo creado a imagen y semejanza del sistema social, desigual, competitivo y meritocrático, basado en las leyes de mercado?

Percibimos la sugerencia de un cambio amplio en la educación escolar por medio de la noción de “sistema educativo inclusivo”, en el cual la educación especial necesita ser “re-significada”. Observamos en el discurso, la defensa de la asunción de un rol transversal en todos los niveles y modalidades educativas, desempeñado a través de un “continuo de prestaciones”, diferentes grados de apoyo, correspondiendo a la educación especial los apoyos “más especializados e intensivos”, pero entendida como una articulación de conocimientos, estrategias, y recursos especializados que serán demandados por los estudiantes que enfrentan barreras de mayor monta para “participar o aprender durante su trayectoria educativa”.

Observamos además, la defensa de una nueva concepción de educación especial, a partir del cambio de paradigma de la segregación a la inclusión, ahora definida como un “sistema de provisión de apoyos transversal a todos los niveles y modalidades educacionales” (MINEDUC, 2015, p. 10).

La tónica del cambio propuesto estaría en la constatación de que el marco normativo de la política de educación especial está centrado en la integración, lo que conforme al discurso presentado, sería “una barrera para el desarrollo de un sistema educativo inclusivo” (MINEDUC, 2015, p. 18).

Para superar el concepto de la educación especial como “modalidad educativa”, -que estaría más cerca de la idea de integración-, y asumir el de “sistema de provisión de apoyos” -que sería más inclusivo desde esta perspectiva-, encontramos la recomendación de que el currículo

debe ser “único, flexible e inclusivo” (MINEDUC, 2015, p. 26). Los diseños universales de aprendizaje deben sustituir las adaptaciones curriculares individualizadas y se debe revocar los planes de estudio por tipo de discapacidad (MINEDUC, 2015, p. 28). En cuanto a la evaluación, la comisión que elaboró el documento considera que el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje - SIMCE es uno de los puntos de mayor dificultad para que se instale un sistema educativo inclusivo (MINEDUC, 2015, p. 28). En este sentido, propone que la diversidad sea un elemento central de la noción de calidad educativa, sustituyendo el SIMCE por un “sistema integral de evaluación de la calidad de la educación” (MINEDUC, 2015, p. 29), sistema no descrito en el documento que revela un tema de investigación para enfrentar en el futuro.

En nuestros procesos de análisis cuando leemos materiales que son complementarios, buscamos hacer una lectura “documento con documento” (Shiroma, Campos, y Garcia, 2005). En este caso, para mayor comprensión de la nueva propuesta educacional inclusiva en Chile, seleccionamos el Decreto N° 83/2015, Diversificación de la enseñanza, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. La norma referida establece criterios curriculares para educación parvularia y básica en la enseñanza regular, “con o sin programas de integración escolar bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y establecimientos educacionales hospitalarios” (Decreto Exento n° 83, 2015, p. 7). Se destaca que la propuesta curricular más inclusiva no altera que los estudiantes puedan estar en la escuela regular o especial, pues expresa: “que estudien en establecimientos especiales o en establecimientos de educación regular con o sin Programas de Integración Escolar” (MINEDUC, 2015, p. 11).

Sin embargo, la propuesta incorpora al mismo tiempo, elementos nuevos en el currículum de la escuela regular, sin dejar de lado una organización escolar que posibilita oficialmente la atención segregada en las escuelas especiales.

Es más, el Decreto 83/2015 tensiona el trabajo escolar con la propuesta de diseño universal de aprendizaje (DUA) y el trabajo colaborativo involucrando a educadores regulares y educadores diferenciales, teniendo como horizonte las bases curriculares nacionales.<sup>13</sup> El DUA fue propuesto con base en la idea de “diversificación de la enseñanza”. En esa nueva configuración curricular, el PIE “refiere el uso de estrategias orientadas a reforzar el sistema escolar, a través del trabajo colaborativo y, más específicamente, la co-docencia entre educadores regulares, educadores diferenciales y otros asistentes de la educación (Urbina Hurtado, Basualto Rojas, Durán Castro, y Miranda Orrego, 2017, p. 356).

Esto se articula desde una comprensión de las necesidades educativas especiales como el desplazamiento de un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo. Esta idea contrasta con la necesidad de diagnósticos justificados por la gestión del PIE en relación a las subvenciones, según las describe el decreto 170/2010. En cuanto al trabajo colaborativo, se prevé que el tiempo destinado al apoyo de los estudiantes en la sala de clases regular no podrá ser

---

<sup>13</sup> El Diseño Universal de Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias de los estudiantes (MINEDUC, 2015).

inferior a 8 horas pedagógicas semanales en escuelas con jornada escolar completa, y de 6 horas pedagógicas semanales en escuelas sin jornada escolar completa (Decreto nº 170, 2010).<sup>14</sup>

En este documento se aprecia la defensa de una lógica de inclusión escolar, mediante la promoción de la permanencia de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la sala de clases regular, con el acompañamiento del educador diferencial, en lugar de trasladarlos a la sala de recursos. Esto posibilitaría el financiamiento público de un trabajo pedagógico colaborativo en la clase regular. Sin embargo, esta posibilidad disminuye cuando consideramos las limitaciones de una sociedad orientada por la desigualdad, la educación privatizada y una política de educación especial asociada a límites de enseñanza más que a aprendizaje, que privilegia la gestión de las subvenciones basada en la mantención de prácticas diagnósticas de orientación clínica en detrimento de una propuesta pedagógica más robusta.

La forma como Chile organiza la educación especial -como una provisión especial del servicio, tiene en común, entre 2005 y 2015, el fortalecimiento de las escuelas especiales y la segregación no superada en la propuesta específica y propiciada por la gestión de la educación en general. Los alumnos del PIE son, principalmente los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y en menor escala, los estudiantes con discapacidad.

## 6 CONCLUSIÓN

La educación especial en Chile mantiene el carácter de conocimiento específico de sus profesores e de necesidades propias de los estudiantes. Aun más, las nuevas indicaciones curriculares remiten hacia el diseño universal asociado al currículo nacional, con planos individualizados cuando “es necesario”, valorando las nociones de diversificación y flexibilidad en el currículo. Por otro lado, se mantiene el sentido de gestión privada de la educación especial mediante la acción de instituciones no públicas y no regulares que actúan en el sector.

Como una característica propia, la educación especial en Chile mantiene la forma de referirse a su alumnado con el término “con necesidades educativas especiales”, relacionado a la definición del grupo beneficiario de sus políticas como “transitorios” y “permanentes”, donde la tendencia es a la mayor presencia de los transitorios en las escuelas regulares y los permanentes en las escuelas especiales. En sentido estricto, la educación especial con perspectiva inclusiva apunta para que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones individuales y culturales estudien en la escuela regular, con buena convivencia, con condiciones de aprendizaje y desarrollo humano. El sentido más amplio de la propuesta de educación inclusiva como parte del proyecto neoliberal - racionalidad actual que sustenta al capital -, incorpora el sentido estricto a su favor, sin impedir pero limitando poderosamente su realización.

La disputa de conceptos sobre educación especial es obscurecida por la noción de sistema educativo inclusivo, que responde a una amalgama de ideas tales como “igualdad de condiciones”, “colaboración”, “flexibilidad”, “contextualización”, “diversidad”, “provisión de diferentes opciones educativas equivalentes en calidad”, pero se contradicen con “la superación de prácticas clasificatorias y comparativas mediante estándares en relación a los resultados”.

---

<sup>14</sup> Conforme al Artículo 94, “los establecimientos con programas de integración escolar podrán incluir por curso, un máximo de 2 alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y 5 con necesidades educativas especiales transitorias” (Decreto nº 170, 2010).

Las ideas que están en el escenario de disputas de proyectos educativos mantienen antiguas fuerzas del campo específico que coexisten al interior de la política de educación especial con otros elementos, lo que produce una apariencia de cambios. En este contexto, la búsqueda de la escuela regular por parte de las familias de estudiantes con “necesidades especiales permanentes” sigue siendo más voluntaria que tratada como un derecho, y no ha habido reducción en el número de escuelas especiales.

El cambio más considerable es el significado de sistema de provisión de apoyos en sustitución a la modalidad educativa. Esa definición aproxima parcialmente, la educación especial a la lógica de mercado, si pensamos el sistema de apoyos como servicios que pueden ser prestados por instituciones públicas, privadas, consultorías, empresas, fundaciones, organizaciones sociales, indistintamente.

La finalidad de esta investigación no ha sido comparar políticas, sino analizar el campo discursivo del debate entre paradigmas, de las lógicas que sustentan los documentos internacionales y nacionales tanto oficiales como oficiosos. Respecto a estos últimos, constatamos la presencia de un grupo de interés (stakeholder) conformado por una “comisión de expertos” académicos y del ámbito de las políticas públicas que se reunieron en el año 2005 y “forzaron” el debate por un cambio conceptual. Algunos de ellos se volvieron a reunir en 2015 y presentaron otro documento, que no obtuvo fuerza de política oficial, pero parte de él consiguió espacio en las ideas que presiden el pensamiento político. Si bien el primer documento tuvo repercusión, el segundo aún no lo tiene pero tensiona las disputas conceptuales en el campo discursivo de la política educativa.

Concluimos que el discurso político acerca de la educación especial en Chile acompaña el ideario inclusivo difundido por organismos internacionales en medio a la gobernanza global, al mismo tiempo que mantiene una organización escolar propia, basada en la integración y en prácticas sociales de segregación. Los resultados de este estudio permiten distinguir una fórmula política que asocia gestión gerencial con equidad. Resulta muy funcional la lógica de la opción educativa por parte de las familias, sin reducir la importancia del modelo más tradicional de educación especial, la institución filantrópica privada de la educación especial. El modelo neoliberal otorga las suficientes garantías, dentro de una perspectiva de libre mercado, para que la oferta educativa sea lo suficientemente amplia, diversa y flexible para que algunos establecimientos escolares ofrezcan la opción educativa a los estudiantes con discapacidad, como parte de un servicio optativo por el cual recibirán financiamiento adicional. Esta es la política: no es obligatoria, es optativa.

Los cambios fueron propuestos, pero el interior del PIE, en las proposiciones de DUA y de trabajo colaborativo, no cambió la voluntariedad de matrículas en la escuela regular y las evaluaciones que producen discriminación y segregación. El discurso inclusivo se sostiene en una estructura escolar meritocrática, discriminatoria y segregacionista en relación a los estudiantes con necesidades especiales permanentes.

Finalmente, consideramos que este estudio puede ser profundizado en el futuro superando sus límites de análisis basado en la empiria documental, con la inclusión de pesquisa de campo.

## REFERENCIAS

- Banco Mundial (2000). *Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001. Luta contra a pobreza. Panorama geral*. Washington: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2011). *Aprendizagem para todos. Investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo*. Washington: Banco Mundial.
- Cornejo Espejo, J. (2016). Tarefas pendentes em matéria de inclusão educativa: Percepção dos acadêmicos da Universidade Católica do Maule – Chile. *Revista Educação em Questão*, 54(41), 33-60.
- Decreto Exento nº 83, de junio de 2015*. Que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto nº 170, de 21 de abril de 2010*. Que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto nº 170, de 14 de mayo de 2009*. Que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto Supremo nº 1, de 13 de enero de 1998*. Que reglamenta Capitulo II Título IV de la Ley nº 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto Supremo nº 490, de 3 de septiembre de 1990*. Que establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. En R. M. L. Araújo, & D. S. Rodrigues (Eds.), *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais* (pp. 52-71). Campinas: Alínea.
- Fabris, M.T.R., Falabella, A., & Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Documento de trabajo. FONIDE. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Inclusion-social-en-las-escuelas.pdf>.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social* (I. Magalhães, Trad.). Brasília: UNB.
- Fernandes, F. (1981). *Poder e contrapoder na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Foster, J. B. (2013). Educação e a crise estrutural do capital: O caso dos Estados Unidos. *Perspectiva*, 31(1), 85-136. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p85>.
- Garcia, R. M. C. (2004). *Políticas públicas de inclusão: Uma análise no campo da educação especial brasileira* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M. L., Donoso, E., Murillo, M. L., & Diaz, C. (2012). El profesor de educación diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(2), 46-71
- Mendonça, S. R. de. (2014). O Estado ampliado como ferramenta metodológica. *Marx e o Marxismo*, 2(2), 27-43.

- Ministerio de la Educación del Chile (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de la Educación del Chile (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial [Documento de trabajo]*, Santiago: Mineduc.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En L. Barton (Org.), *Discapacidad y sociedad* (pp. 34-58). Madrid: Ediciones Morata.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convenção Internacional dos direitos das pessoas com deficiência*. Nova Iorque: ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1999). *La participación en la educación para todos: La inclusión de alumnos con discapacidad. Boletín EFA 2000*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília: Unesco. Recuperado el 5 de mayo de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación*. Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014). *Fomentando o crescimento inclusivo da produtividade na América Latina* (Série Melhores Políticas). OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/economy/fomentando-o-crescimento-inclusivo-da-produtividade-na-america-latina.pdf>.
- Ramos Abadía, L. (2014). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37-46.
- Ranson, S. (2001). *The new learning for inclusion and capability: Towards community governance in the education action zones*. OCDE.
- Red Internacional sobre Discapacidad (2004). *Monitoreo internacional de los derechos de las personas con discapacidad. Informe regional de las Américas 2004*. Chicago.
- San Martín, C., Salas, N., Howard, S., & Blanco, P. (2017). Acceso al currículum nacional para todos: Oportunidades y desafíos de los procesos de diversificación de la enseñanza en escuelas diferenciales chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 181-198.
- Shiroma, E. O. (2001). A outra face da inclusão. *Teias*, 2(3), 1-11.
- Shiroma, E. O., Campos, R. F., & Garcia, R. M. C. (2005). Decifrar textos para comprender a política: Subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, 23(2), 427-446.
- Shiroma, E. O. (2016). *Redes de Políticas públicas e governança da educação – pesquisando a convergência das políticas para docentes nas agendas para a próxima década. Relatório de Pesquisa APQ/CNPQ*. Florianópolis: UFSC.
- Sisto, V. (2018). Inclusión “a la Chilena”. La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(X). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/{article number}> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar*, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibele Rodrigues.

- Urbina Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Durán Castro, C., & Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 2, 355-374.
- Vásquez-Orjuela, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61.

---

Recebido em: 22/10/2018

Reformulado em: 30/11/2018

Aceito em: 06/12/2018