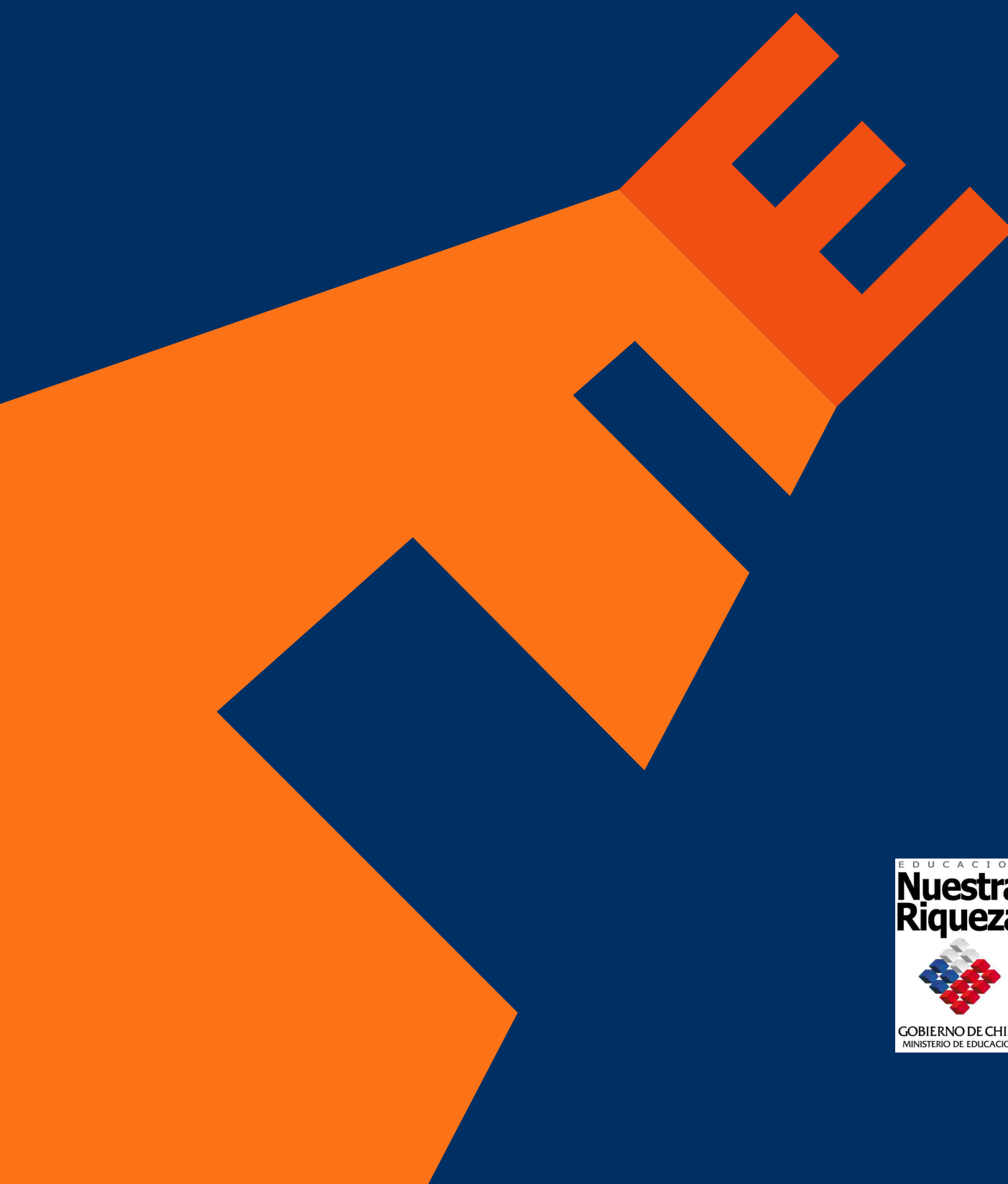


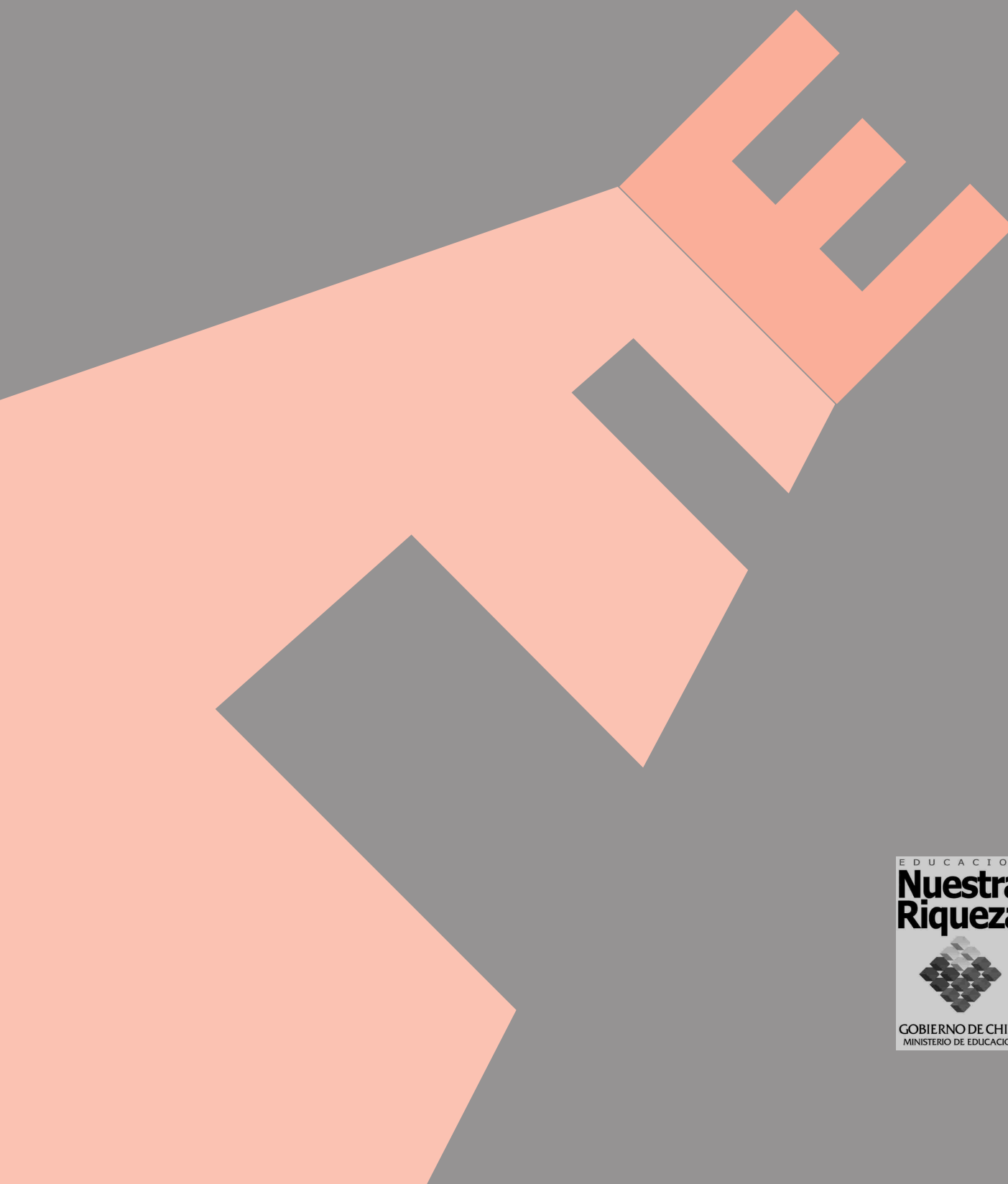
NUEVA PERSPECTIVA Y VISIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

INFORME DE LA COMISIÓN DE EXPERTOS / 2004



NUEVA PERSPECTIVA Y VISIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

INFORME DE LA COMISIÓN DE EXPERTOS / 2004



Autores: Comisión de Expertos de Educación Especial
Diseño, edición y diagramación: K-Diseño
Impresión: La Nación

Difundido por el Ministerio de Educación, MINEDUC.
Santiago-Chile, Septiembre de 2004

INDICE

PRESENTACIÓN DEL MINISTRO DE EDUCACION, SR. SERGIO BITAR	05
CARTA AL MINISTRO DE LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN	07
INTRODUCCIÓN	09
1. MARCO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL	15
1.1 Enfoques, conceptos y definiciones	16
1.2 Política y normativa	18
1.3 Currículo, evaluación y promoción	19
1.4 Recursos de apoyo	20
1.5 Formación de docentes y otros profesionales	20
1.6 Familias y comunidad	21
1.7 Práctica educativa	21
2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE	23
2.1 Opciones educativas de la Educación Especial	23
2.2 Avances de la Educación Especial en Chile	28
2.3 Barreras asociadas al acceso, la calidad y la equidad de la educación para la población que presenta necesidades educativas especiales	30
3. MARCO CONCEPTUAL	39
1. Educación para Todos. La educación es un bien al que todos tienen derecho	40
2. La perspectiva de los derechos en la educación	41
3. De un enfoque homogeneizador en la educación a un enfoque basado en la diversidad	45
4. Del discurso del déficit al de las necesidades educativas especiales	48
5. Del movimiento de la integración al de la inclusión	53
6. El movimiento de la inclusión	58
7. Ámbito, rol y enfoque de la Educación Especial	59
8. Desafíos	69
4. RECOMENDACIONES	71
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	85

PRESENTACION DEL MINISTRO DE EDUCACION, SR. SERGIO BITAR

Septiembre de 2004

Desde 1990, el pueblo chileno eligió un camino de crecimiento con equidad, de respeto mutuo y derechos humanos. Nos propusimos entonces llevar adelante una Reforma Educacional con una meta nacional muy clara: educación de calidad para todos.

Dentro de ese contexto, este año nos comprometimos con nuestros niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, a trabajar en la elaboración de una nueva Política de Educación Especial. El modelo tradicional se ha orientado preferentemente a identificar las dificultades de las personas y atenderlas al margen del sistema regular. Un nuevo enfoque debe dotar a las escuelas de las condiciones, recursos y ayudas necesarias para favorecer su aprendizaje y participación en el sistema escolar y en la sociedad. Nuestro propósito es avanzar hacia un modelo de educación especial fundamentalmente educativo.

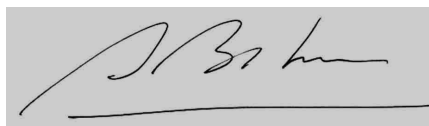
Para generar los cambios necesarios, convocamos a una Comisión de Expertos que integraron diversos profesionales y representantes de organizaciones vinculadas a la Educación Especial, quienes desarrollaron durante cuatro meses una propuesta conceptual, que incluye recomendaciones para orientar la futura política de esta modalidad de educación. El resultado es este documento: "Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial".

Este proceso de reformulación de la política de Educación Especial se complementó con una consulta nacional realizada en agosto pasado, que contó con la participación de toda la comunidad involucrada; profesionales de escuelas especiales y de aquellas con proyectos de integración, grupos diferenciales, los padres y aquellas personas interesadas en aportar comentarios y propuestas que enriquecen este desafío.

El humanismo de una sociedad se manifiesta en la forma como resguarda a quienes tienen más necesidades. Desde esa perspectiva, la Educación Especial no sólo representa un apoyo a la formación de quienes presentan diferencias o carencias, sino que es un proceso que nos refleja como sociedad.

Por eso, deseo expresar mi más amplio reconocimiento a todos quienes contribuyeron a este proceso, en particular a los integrantes de la Comisión de Expertos, quienes en forma desinteresada y con gran compromiso aportaron a la tarea de reconstruir la política de Educación Especial y abrir los caminos para una formación más democrática, justa y de calidad para nuestra población vulnerable. Destaco también la generosidad y dedicación de todos los profesores y profesoras.

Una amplia colaboración ciudadana facilitará la adopción de medidas adecuadas y pertinentes que aseguren mayores y mejores oportunidades para nuestros estudiantes con necesidades educativas especiales.



Ministro de Educación

Santiago, Junio de 2004

Señor Sergio Bitar
Ministro de Educación
Presente

Estimado Sr. Ministro:

A nombre de la Comisión de Expertos de Educación Especial, me permito hacer llegar a Usted el Documento “Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial”, que encomendara, a fines de Enero del año en curso, a dicha Comisión.

La Comisión se ha reunido durante tres meses y ha llevado a cabo intensos y fructíferos debates en relación con el nuevo enfoque, ámbito y rol de la Educación Especial chilena, a la luz de los actuales avances en relación con la perspectiva de los derechos, la atención a la diversidad y el movimiento de la educación inclusiva. En una primera etapa, se realizó un análisis de la situación internacional y nacional sobre la Educación Especial que sirvió de referencia para la reflexión y la toma de decisiones sobre el marco conceptual que debiera orientar la educación de las personas que pueden presentar necesidades educativas especiales, de forma temporal o permanente, en la perspectiva de una educación a lo largo de la vida

Seguidamente, se definieron los desafíos que demanda la nueva visión y perspectiva de la Educación Especial, y se consensuaron una serie de recomendaciones que concretan el marco conceptual y pueden orientar las futuras políticas del sector y el tránsito hacia ellas.

La Comisión valora su decisión de construir una nueva política de la Educación Especial, con la amplia participación de todos los sectores y actores involucrados, lo que representa una inigualable oportunidad para favorecer un cambio cultural que potencie la valoración y el respeto de las diferencias individuales y la apropiación de las propuestas por toda la comunidad nacional.

Esta Comisión no puede dejar de expresar a Usted el agradecimiento por la confianza depositada en ella para desarrollar este trabajo que constituirá la primera fase de un hito histórico en el país, para lograr que todas las personas que presentan necesidades educativas especiales a lo largo de su escolaridad, puedan hacer efectivo su derecho a una educación de calidad, lo cual significa proporcionarles aquello que requieren para que estén en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas.

Le saluda atentamente a Usted

Rosa Blanco Guijarro
Presidenta de la Comisión

INTRODUCCIÓN

En Santiago de Chile, con fecha 19 de enero de 2004, a solicitud del Ministro de Educación Sr. Sergio Bitar, se conformó la Comisión de Expertos de la Educación Especial, con el propósito de elaborar un marco conceptual de la Educación Especial que incluyera recomendaciones que orienten el diseño de las futuras políticas educacionales del sector.

La Comisión de Expertos fue oficializada por el Decreto Supremo de Educación N° 124 del 11 de marzo de 2004. En él se definen los objetivos, composición, organización, y funciones de sus integrantes, quienes desempeñan este trabajo ad-honorem.

Integrantes de la Comisión

Rosa Blanco Gujjarro
Especialista de la Oficina Regional de Educación para América Latina
y el Caribe UNESCO/Santiago

Francisco Estévez Valencia
Director Fundación IDEAS

María Luisa Meza Luna
Coordinadora Nacional de Educación Especial, División Educación General
Ministerio de Educación

María Paulina Godoy Lenz
Profesional Equipo de Educación Especial, División Educación General
Ministerio de Educación

María de los Ángeles Álvarez Carus
Directora Departamento de Educación Diferencial
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, UMCE

Mariza Blázquez Palma
Asesora de la Subsecretaria de Educación
Ministerio de Educación

María Soledad Cisternas Reyes
Académica de la Facultad de Derecho
Universidad Diego Portales

Cynthia Duk Homad
Presidenta de la Fundación para la Integración
de las Personas con Discapacidad, HINENI

Isabel Guzmán Eguiguren
Asesora Pedagógica y Directora Ejecutiva Revista Docencia
Colegio de Profesores de Chile A.G.

Bárbara Lyon Correa
Presidenta de Directorio
Fundación Alter-Ego

Víctor Molina Bahamonde
Académico Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología
Universidad de Chile

10

Enrique Norambuena Aguilar
Presidente Unión Nacional de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad Mental
UNPADE

Luz María Pérez Infante
Consultora Área de Educación del Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas
UNICEF

Julia Meza Ramírez
Presidenta de la Asociación Nacional
de Educadores Diferenciales de Chile

Selma Simonstein Fuentes
Decana Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central

Manuel Uzal Castro
Fundación Jaime Guzmán

Ma. Angélica Valladares
 Supervisora de Proyectos, encargada Área Educación Fondo Nacional de la Discapacidad
 FONADIS

Gabriela Villafañe Hormazábal
 Jefa de Carrera de Educación Diferencial
 Facultad de Educación
 Universidad de Concepción

Los objetivos específicos que orientaron el trabajo de la Comisión fueron:

1. Debatar y reflexionar en torno a los enfoques de la Educación Especial que están vigentes en la actualidad y que determinan el desarrollo de diferentes visiones y modalidades educativas, para la población que presenta necesidades educativas especiales en el sistema educacional.
2. Caracterizar la Educación Especial, señalando su rol en el conjunto del sistema educativo y la población objetivo en la cual debe focalizar las políticas y los recursos.
3. Entregar recomendaciones al sistema de Educación Regular y Especial, que permitan avanzar hacia el desarrollo de condiciones que favorezcan el acceso, la participación y el progreso en los aprendizajes de la población que presenta necesidades educativas especiales, y el desarrollo de escuelas inclusivas.
4. Identificar los aspectos que debieran caracterizar la formación inicial y en servicio de docentes y especialistas, para dar respuestas educativas de calidad a la población que presenta necesidades educativas especiales.
5. Entregar recomendaciones al Sistema Educativo para mejorar las alianzas intersectoriales y crear nuevas redes sociales entre la escuela, familia y comunidad.
6. Definir y caracterizar un sistema de apoyos que facilite el pleno aprendizaje y participación de la población que presenta necesidades educativas especiales y el desarrollo de escuelas más inclusivas.

Organización y funcionamiento de la Comisión:

Presidenta: Rosa Blanco G., Especialista de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
 Le corresponde presidir las sesiones, someter a aprobación el plan de trabajo y generar los mecanismos para formalizar los acuerdos e informes. Es también la vocera oficial de la Comisión. En términos generales, es la encargada de velar por el buen funcionamiento de la Comisión y presentar al Ministro el Informe Final.

Vice – Presidente: Francisco Estévez V., Director Fundación Ideas.
Le corresponde colaborar con la presidencia en las distintas acciones para el desarrollo del buen funcionamiento de la Comisión y subrogar a la Presidenta en caso que deba ausentarse.

Secretaría Técnica: María Luisa Meza L., Coordinadora Nacional de Educación Especial y Paulina Godoy L., del Equipo de Educación Especial del Ministerio de Educación.

La Secretaría Técnica es responsable en conjunto con la directiva de la Comisión de proponer el plan de trabajo, reunir y proporcionar documentación para informar la discusión, y de llevar las actas de las sesiones, así como de facilitar todas las condiciones para el trabajo.

El plan de trabajo se dividió en tres etapas:

El trabajo de la Comisión se desarrolló entre el 5 de marzo y el 17 de junio de 2004, mediante 10 reuniones y se dividió en tres etapas:

La primera etapa consistió en presentaciones y discusiones de los integrantes de la Comisión con el propósito de analizar los antecedentes internacionales y nacionales de la Educación Especial. Con esta misma metodología, se abordaron los diferentes aspectos del marco conceptual y el cambio de enfoque de la Educación Especial.

En la segunda etapa se trabajó en subcomisiones, abordando las siguientes temáticas:

- Currículum y Evaluación;
- Escuela, proyecto educativo y condiciones para el aprendizaje;
- Sistemas de apoyo; participación de la familia y la comunidad;
- Formación inicial y en servicio de docentes y otros profesionales, y
- Financiamiento.

Durante este período, la Presidenta de la Comisión, Sra. Rosa Blanco y la Coordinadora Nacional de la Educación Especial, Sra. María Luisa Meza, se reunieron con el Sr. Cristian Cox, Jefe de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, con el propósito de darle a conocer las principales inquietudes y preocupaciones de la Comisión, respecto de las adaptaciones del currículum y los procesos de evaluación para los alumnos que puedan presentar necesidades educativas especiales a lo largo de su escolaridad. Asimismo, con el objeto de profundizar en las recomendaciones vinculadas al tema de financiamiento, se invitó al Sr. Pablo González, consultor de UNICEF, a una sesión de trabajo.

Por último, en respuesta a una petición del Directorio Nacional del Colegio de Profesores de Chile A.G., la Comisión se reunió con los representantes del Colegio, Sra. Loreto Muñoz y Sr. Ricardo Rojas, quienes expusieron sus planteamientos y visión respecto de la situación actual y futura de la Educación Especial, entregando un documento relativo al tema.

La tercera etapa del trabajo, se destinó, por una parte, a la revisión final del marco conceptual que pueda servir de base para la reformulación de la Política del sector y, por otra, a la elaboración de una serie de recomendaciones en coherencia con dicho marco.

El documento que se presenta a continuación, fue suscrito por todos los participantes a excepción del representante de la Fundación Jaime Guzmán, Sr. Manuel Uzal, quien manifestó su desacuerdo con los planteamientos del presente informe. (Anexo N° 1).

El documento consta de tres partes: en la primera, se aborda el marco internacional de la Educación Especial y la situación de ésta en Chile; en la segunda parte, se desarrolla el marco conceptual y en la tercera, se plantean los desafíos junto a una serie de recomendaciones para avanzar hacia el desarrollo de una nueva política de la Educación Especial en el país.

1. MARCO INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La Educación Especial es la disciplina de la educación que por tradición se ha hecho cargo de la población escolar con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje. Desde sus inicios, estuvo estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, disciplinas que condicionaron su desarrollo y evolución desde una concepción fundamentalmente orgánica e inherente al individuo.

Esta concepción, vigente durante la primera mitad del siglo XX, promovió por una parte, la necesidad de detectar y clasificar en forma precisa el “trastorno” presente en cada individuo y, por otra, el desarrollo, para estos alumnos, de una atención educativa especializada distinta y separada de la organización educativa común. Surgen así las escuelas de Educación Especial, que fueron extendiéndose y especializándose de acuerdo a los distintos déficit y consolidándose hasta ahora.

Poco a poco, gracias a los avances de la sociedad contemporánea, especialmente en los últimos 25 a 30 años, se han desarrollado nuevas perspectivas de la Educación Especial. La evolución de este proceso se ha caracterizado por ir abandonando el enfoque médico o rehabilitador, para ubicarse más bien en un marco predominantemente educativo, que no sólo permite mejorar las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales, sino de la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar.

Desde esta perspectiva, las visiones que consideran la Educación General y la Educación Especial como realidades separadas comenzaron a confluir, entendiendo que esta última debe ponerse al servicio del logro de los fines que se plantea la educación para todos los alumnos, ofreciendo un conjunto de recursos de apoyos especializados para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en las aulas. En este nuevo escenario, todos los países enfrentan el desafío de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos.

La etapa actual se caracteriza como un proceso de transición, más o menos avanzado, desde una educación segregada hacia una para la diversidad, más inclusiva e integradora, aun cuando todavía hay un debate entre aquellos que desean tener un sistema inclusivo único y quienes desean mantener un sistema educativo separado para el segmento de la población con discapacidad. Hoy en día, la tendencia mundial es promover la plena participación de todos los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en la escuela común.

Es posible afirmar que, salvo algunas excepciones, los países no han eliminado las opciones paralelas para alumnos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje. Es más, en aquellos países donde su escolarización se lleva a cabo predominantemente en el sistema educativo regular, se producen prácticas excluyentes al interior de las escuelas y las aulas. La evaluación de los diez años de Educación para Todos (2000), puso de manifiesto que en muchos aspectos, la educación era menos inclusiva, en términos globales, de lo que era en la época de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien, 1990).

En América Latina, la exclusión está mucho más arraigada -como una cuestión de estatus- que la educación inclusiva. En prácticamente todos los países de la región, la Educación Especial se ha configurado como resultado de un proceso sistemático de expulsión de los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje del sistema regular. No obstante, aunque no se cuenta con datos confiables, se estima que un gran porcentaje de alumnos con discapacidades más severas no tiene acceso a ningún tipo de educación.

La incorporación de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad a los establecimientos de educación regular -denominada integración- recién está emergiendo como parte de la propuesta educativa de los países de la región, abordándose de manera más o menos intencionada en sus políticas educacionales. En muchos de ellos, este proceso consiste, sobre todo, en frenar la exclusión de los alumnos y alumnas que ya están en las escuelas comunes.

Como señala Booth (2000), la necesidad de pensar inclusivamente la educación, al igual que en otras áreas de la sociedad, no ha sido nunca tan importante como hoy. La movilidad de las personas dentro y entre los países ha hecho que la diversidad humana sea cada vez más evidente. En respuesta a esta situación, la mayoría de los países ha desarrollado diversos programas para dar respuesta a las diferencias sociales, culturales e individuales de los alumnos. Sin embargo, aún estas acciones no están articuladas entre sí, ni cuentan con políticas educativas generales.

1.1 Enfoques, conceptos y definiciones

- Superación del enfoque centrado en el déficit por un enfoque educativo

Actualmente, existe un convencimiento respecto a que el modelo centrado en el déficit debe sustituirse por un enfoque educativo, sin embargo, queda mucho por hacer para que esto sea una realidad; en la mayoría de los países se sigue clasificando a los alumnos en función de las categorías diagnósticas tradicionales, basadas en las dificultades de los individuos.

En este enfoque, las dificultades se definen según las características individuales de los alumnos, por ejemplo las discapacidades, los rasgos psicológicos o sus antecedentes sociales o familiares. Considerando estos criterios, los alumnos se clasifican y agrupan en escuelas y cursos especiales para recibir una enseñanza adecuada a sus dificultades, a cargo de especialistas. La intervención ha estado más centrada en compensar las “deficiencias del alumno” que en promover los aprendizajes del currículum escolar. Esta limitación en las oportunidades educativas también se ha debido a que, hasta no hace mucho, la tendencia mundial ha sido que las escuelas de Educación Especial tuvieran currícula paralelos, muy diferentes al currículo común en cuanto a enfoque, estructura y contenidos.

Desde el enfoque educativo, sin embargo, se considera que las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar. En este modelo, se considera que las decisiones que toman los docentes y la forma de enseñar, pueden generar o acentuar las dificultades de aprendizaje. Por ello, la intervención no está centrada en las deficiencias de los alumnos, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de éstos. Se persigue que los alumnos participen al máximo del currículo y de las actividades escolares.

- El concepto de necesidades educativas especiales está en debate en muchos países

En el ámbito educativo, se ha comenzado a utilizar, en muchos países, el concepto de necesidades educativas especiales. Éste implica que cualquier alumno o alumna que presente dificultades para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, debe recibir las ayudas y apoyos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible.

Este concepto, en muchos casos, se utiliza como sinónimo de discapacidad o como una nueva categorización centrada en los sujetos, ya que es frecuente hablar de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Esto nos muestra que, en general, las dificultades de aprendizaje o de participación siguen atribuyéndose básicamente a las condiciones personales de los alumnos y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece.

Otro punto de tensión se produce por la dificultad de aplicar el término en la práctica, cuando se trata de identificar qué alumnos presentan necesidades educativas especiales y, por tanto, requieren recursos adicionales que han de ser dispuestos por la Administración educativa. La determinación de dichas necesidades implica evaluar al alumno en interacción con el contexto educativo, lo que significa que éstas pueden variar de un establecimiento educacional a otro. Esta relatividad choca con el funcionamiento de las administraciones educativas, que normalmente necesitan conocer con anticipación cuánta población requerirá recursos adicionales. Otro punto de tensión es que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de carácter temporal suelen quedarse con esta “etiqueta” a lo largo de su vida escolar, con las consecuencias negativas que esto tiene tanto en los alumnos (baja autoestima y auto-imagen) como en el entorno (bajas expectativas y discriminación).

- Recientemente se ha comenzado a acuñar el concepto de barreras al aprendizaje y la participación

Este concepto hace alusión a los factores y obstáculos del contexto y de la respuesta educativa que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de un gran número de alumnos y alumnas. Según Tony Booth (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas.

- Movimiento mundial: de la integración hacia la inclusión

La inclusión significa hacer efectivos para todos: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Significa, también, eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos y alumnas para aprender y participar. Estas barreras se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas.

El foco de la educación inclusiva es la transformación de la educación general y de las instituciones educativas, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad. La inclusión está ligada a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como: los alumnos con discapacidad, personas viviendo con VIH/SIDA, pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas o adolescentes embarazadas, entre otros. El desarrollo de escuelas inclusivas implica un cambio profundo en las actitudes y prácticas, pasando de un enfoque centrado en la homogeneidad a uno centrado en la diversidad. Cuánto más inclusivas sean las escuelas comunes desde su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos.

En la actualidad, muchos países están utilizando el concepto de inclusión como sinónimo de integración, cuando en realidad se trata de dos conceptos distintos. La integración es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. El movimiento de la integración está ligado, por tanto, al colectivo de alumnos con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la educación general.

1.2 Política y normativa

18

Muchos países cuentan con diversos programas para dar respuesta a las diferencias sociales, culturales e individuales de los alumnos, pero en general no están articulados entre sí, ni con las políticas educativas generales. Normalmente, las políticas se piensan desde el alumno medio, y luego se generan diferentes estrategias o programas para atender las diferencias. Hay países en que, a pesar de la escasez general de recursos, existen más programas y acciones de las que el sistema puede efectivamente absorber, situación que resulta grave para los Estados más pobres, que no cuentan con recursos suficientes.

Existe coincidencia en la mayoría de los países, respecto a que la Educación Especial no ha de ser un sistema paralelo, sino que ha de considerarse como un conjunto de recursos, ayudas y apoyos para todos los alumnos que lo requieran, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación.

La inclusión es una responsabilidad de la educación común y del sistema educativo en su conjunto, sin embargo, con frecuencia las políticas de educación inclusiva se consideran como parte de la Educación Especial, lo que limita el análisis de la totalidad de las exclusiones que se dan en el conjunto del sistema.

Con frecuencia, las políticas de inclusión en los países suelen estar divididas en dos categorías: las relacionadas con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y las dirigidas a reducir la desventaja social, que suelen denominarse de inclusión social, o compensatorias.

Muchos países han incorporado leyes que garantizan el acceso al sistema educativo para todos los alumnos, no importa cuán severa sea una deficiencia (las leyes de educabilidad), y otros, como Chile, han aprobado leyes respecto de que esta educación debe ocurrir preferentemente

en una escuela común más que en una escuela especial. Muchos hacen una distinción entre los casos más severos y los menos severos, asumiendo que la Educación Especial debe atender sólo a los alumnos con problemas severos. Excepcionalmente, en algunos casos, la ley se acerca a dar el derecho a educarse en la escuela de la comunidad local. Se puede decir que los países están en diferentes momentos, dentro de un continuo, en su avance hacia la inclusión:

- Países en los que existen dos sistemas educativos diferenciados. Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales se escolarizan en centros o aulas especiales y tienen un currículo diferente.
- Países en los que hay una combinación entre ambos sistemas, ofreciendo un continuo de servicios en la escuela especial y la escuela común.
- Países que tienen una política claramente orientada a la inclusión de la mayoría de los alumnos, en los que los servicios se concentran en las escuelas comunes.

En América Latina y el Caribe (LAC), en la mayoría de estos países, la educación integrada está respaldada por normativas y es regulada desde los Ministerios de Educación, mecanismo que permite la asignación de recursos adicionales en apoyo a esta modalidad educativa. También se han desarrollado leyes de carácter intersectorial, para garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, que son responsabilidad de todos los sectores (salud, trabajo, educación, vivienda, etc.). Estas legislaciones, dependiendo de los países, se encuentran en proceso de llevarse al plano práctico, desarrollando normativas específicas en algunos de los sectores más relevantes. Es importante destacar que las políticas de educación en todos los países de América Latina han desarrollado normativas de integración.

Hay países que, en su normativa, requieren del diagnóstico de la niña o el niño para que ingrese en un centro de educación regular o en uno especial. En otros, se están dando pasos para eliminar las contradicciones de la legislación. En algunos países, la legislación aboga por el derecho de la educación de calidad para todas las personas, en virtud del principio de equiparación de oportunidades.

1.3 Currículo, evaluación y promoción

La tendencia mundial es que el currículo común con las adaptaciones necesarias, sea el referente para la educación de todos los alumnos, incluidos aquéllos que están escolarizados en centros especiales. No obstante, todavía hay países, tanto desarrollados como en desarrollo, que cuentan con currícula paralelos de educación regular y Educación Especial.

Con relación a la evaluación, la tendencia es superar las evaluaciones clínicas y acceder a aquellas que sirvan para la toma de decisiones educativas y que consideren no sólo al alumno, sino también el contexto educativo en el que se desarrolla y aprende.

En algunos países, se han establecido una serie de pasos para la evaluación de los alumnos, con una participación importante de los docentes, para que no sean derivados inmediatamente a los especialistas si no es absolutamente necesario. La participación de los padres y de los propios alumnos en el proceso de evaluación se considera cada vez más relevante.

La promoción de un grado a otro ha de realizarse en función de distintos factores, entre ellos los niveles de aprendizaje logrados y la edad del alumno. Esto último es muy importante para que los alumnos no se desvinculen de su grupo de edad ni se sientan fracasados. En algunos países, esto se ha resuelto limitando el número de años que pueden repetir, o la edad límite para permanecer en la escuela, ya sea la común o especial.

1.4 Recursos de apoyo

Existe un reconocimiento creciente respecto a que los docentes de educación regular son los responsables de la educación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, y que los apoyos de otros profesionales han de complementar la tarea de los docentes. La tendencia es pasar de un modelo de apoyo jerárquico y transmisor, en el que el especialista da la solución a los problemas, a un modelo constructivo o colaborativo, en el que las soluciones se buscan conjuntamente entre los profesionales de apoyo y los docentes, realizando aportaciones desde perspectivas diferentes y complementarias.

20

Por otra parte, existen grandes diferencias entre un país y otro en relación con la disponibilidad de apoyos para alumnos que experimentan dificultades y la forma de organizar dichos apoyos. En la actualidad, la tendencia es considerar una multiplicidad de apoyos (profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes de lengua de señas, etc.), potenciándolos al interior de la escuela común para que puedan responder a la diversidad del alumnado, más que atender a alumnos sólo en forma individual.

En la mayoría de los casos, esto ha implicado desarrollar actividades de formación y en servicio, ya que los profesionales de apoyo suelen intervenir desde un modelo muy clínico y no están acostumbrados a trabajar desde el currículo común ni con el conjunto de la escuela. Si bien la tendencia es que los profesionales de apoyo trabajen más con los docentes que con los alumnos, en la realidad sigue predominando esto último.

Una barrera compartida por todos los países de América Latina, es la escasez de recursos humanos de carácter especializado para apoyar la inclusión. En países en desarrollo, el empleo generalizado de profesionales altamente calificados puede ser excesivamente costoso, y, en ocasiones, no es posible contar con ellos, especialmente en localidades apartadas de los centros urbanos, por lo que los apoyos deben establecerse a partir de las personas disponibles en los establecimientos educacionales y la comunidad.

1.5 Formación de docentes y otros profesionales

La tendencia general es que la formación especializada se realice después de la formación general e, incluso, después de haber trabajado durante un tiempo en la educación regular.

La formación especializada no es obligatoria en todos los países, pero se considera altamente recomendable.

Por otra parte, existe cada vez un mayor reconocimiento respecto a que la formación en servicio más efectiva es aquella que se desarrolla en la escuela como globalidad, en lugar de dirigirla a profesores aislados.

En muchos países, se está promoviendo la presencia de docentes que sean representativos de los grupos étnicos, de comunidades lingüísticas y de las personas con discapacidad que se dan dentro de la población.

En América Latina, se están dando los primeros pasos hacia el cambio en la formación inicial tanto de docentes de educación común como de especial. Las universidades están incorporando modificaciones en sus mallas curriculares, enfocadas hacia contenidos sobre “atención a las necesidades educativas especiales”, “atención a la diversidad” y la temática de la “integración educativa”.

1.6 Familias y comunidad

Cada vez existe una mayor conciencia en los países, respecto de que las familias y las organizaciones de y para personas con discapacidad, participen en la definición, seguimiento y evaluación de políticas de inclusión. De hecho, en muchos países, el aumento de la proporción de alumnos con discapacidad en la escuela común se debe a la lucha de los padres, profesionales y organizaciones por hacer efectivo su derecho a participar y aprender en el sistema de educación regular.

En la actualidad, existe una clara tendencia a reconocer el derecho de las familias a elegir la opción educativa que consideren más adecuada para sus hijos. En los países donde se han adoptado enfoques más inclusivos, las familias y la comunidad han jugado un rol fundamental en los procesos educativos, aportando información y participando en las decisiones que se toman para dar respuesta educativa a sus necesidades.

1.7 Práctica educativa

Uno de los desafíos que está presente en todos los países, es la realización de mayores investigaciones y estudios para determinar las condiciones que facilitan la atención a la diversidad en las aulas. A la fecha, las investigaciones realizadas señalan como principios constantes en este tema: el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo; el aprendizaje cooperativo; los agrupamientos heterogéneos; los enfoques centrados en el aprendizaje activo y autogestionado; la resolución cooperativa de problemas; la adaptación del currículo; la evaluación constante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La diversidad de alumnos es en sí un rico recurso de enseñanza. Cada alumno, sin importar su nivel de desempeño, es un maestro en potencia. Hay ejemplos de centros educativos que emplean la diferencia de madurez y habilidad entre los alumnos, para incrementar las oportunidades de aprendizaje.

2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE

ANTECEDENTES GENERALES

La Educación Especial es un subsistema de la educación general, de carácter paralelo, encargado de potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema escolar.

Uno de los nudos críticos más importante de la Educación Especial, que incide directa e indirectamente en la calidad de los procesos educativos, está referido a la forma cómo ésta es definida en los distintos marcos legales, los cuales son poco claros e incluso contradictorios. La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE, de 1990, no se pronuncia respecto del rol que debe jugar la Educación Especial en el marco del sistema de educación general del país. En la ley 19.284 de 1994, de Integración Social de las Personas con Discapacidad, en el artículo N° 26, es definida como una “modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular...”. Esta definición se contradice con lo establecido en la Ley de Subvenciones de 1998, en la cual la Educación Especial es concebida restrictivamente como una modalidad diferenciada de la educación básica. A esta situación, se asocian una serie de dificultades las cuales serán analizadas en este capítulo.

2.1 Opciones educativas de la Educación Especial

El sistema educacional contempla distintas opciones para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos. Entre ellas podemos mencionar: a) las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral; b) los establecimientos de educación regular con proyectos de integración y/o grupo diferencial; y c) las escuelas hospitalarias.

a) Las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral representan una de las opciones de la Educación Especial con mayor trayectoria en nuestro país. Ambos servicios educativos acogen alumnos con discapacidad y trastornos específicos del lenguaje.

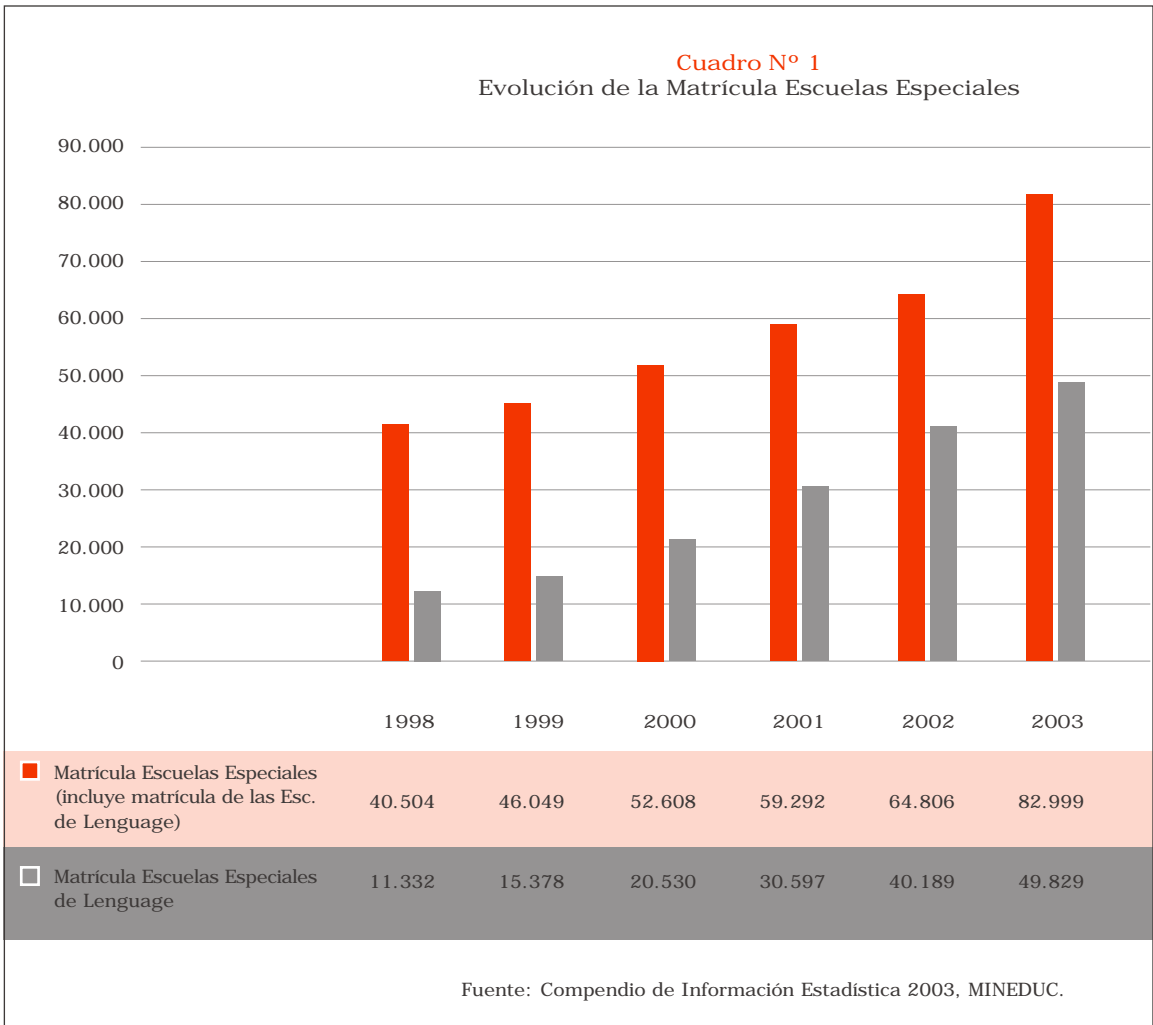
Estas escuelas, con excepción de las escuelas especiales de lenguaje y de trastornos motores, cuentan con planes y programas de estudio específicos por déficit, que son, en mayor o menor grado, distintos a los de la educación regular.

Evolución de la Matrícula Escuelas Especiales

En el año 2003, la matrícula de las escuelas especiales alcanzaba un total de 82.999 alumnos, de los cuales un 37% presentaba déficit mental, el 0,9 % déficit auditivo, un 0,6% déficit motor, el 0,6 % autismo, y el 0,4% déficit visual. Es importante señalar que el aumento de la matrícula en escuelas especiales se debe al explosivo crecimiento de las escuelas de lenguaje, alcanzando

en el año 2003 el 60% de la matrícula total de las escuelas especiales. Históricamente la matrícula de estas escuelas era el 30% y, el 70% correspondía a las otras discapacidades. (Ver cuadro N° 1).

Con el objetivo de mejorar la calidad de los procesos educativos, en las escuelas especiales de lenguaje, y de promover un crecimiento racional de éstas, el año 2002, se dictó el Decreto N° 1300, que “Aprueba Planes y Programas de Estudio para Alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje”. En este Decreto se asume, por primera vez, el enfoque curricular y educativo en su plan general, incorpora las bases curriculares de la educación parvularia y, como complemento, un plan específico para la superación de las dificultades en lenguaje.



b) Establecimientos de educación regular con Proyecto de Integración Escolar (PIE) y/o con grupo diferencial. Las escuelas y liceos atienden de dos formas a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales:

Establecimientos de educación regular con integración escolar

Los establecimientos de educación regular que asumen el desafío de integrar alumnos con discapacidad o trastornos específicos del lenguaje deben elaborar un Proyecto de Integración Escolar (PIE). Éste constituye una estrategia del Ministerio de Educación, que tiene por objeto cautelar la calidad de los aprendizajes y participación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Las condiciones para la aprobación de dicho proyecto dicen relación, principalmente, con la contratación de profesionales de apoyo, adquisición de materiales didácticos específicos, perfeccionamiento docente y adecuaciones de la infraestructura, cuando corresponda.

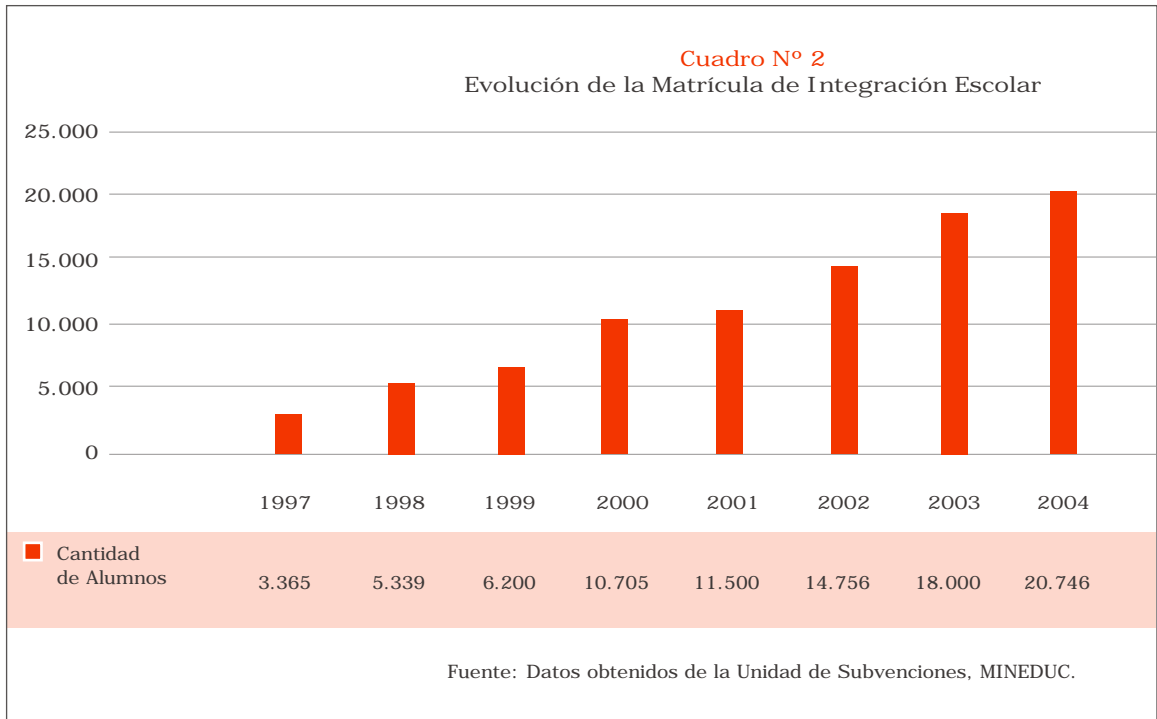
Con el objeto de financiar este servicio educativo, los establecimientos pueden impetrar la subvención de Educación Especial.

Las comunidades educativas tienen la libertad de elegir el tipo de proyecto que desean realizar. En la actualidad, las alternativas más utilizadas son los proyectos por establecimiento y los proyectos comunales de integración, siendo esta última opción la que está más instalada en el sistema educativo. Una de las razones de esto, es que permite optimizar los recursos, haciendo posible el financiamiento de la integración, especialmente en los establecimientos que cuentan con un número reducido de alumnos integrados.

Existen diversas dificultades asociadas a la formulación, aprobación, seguimiento y evaluación de los proyectos de integración. Entre ellas podemos mencionar la gran burocracia para elaborarlos y aprobarlos, especialmente en las ciudades muy grandes; las dificultades de financiamiento que se generan cuando los alumnos son muy pocos o faltan frecuentemente a clases. Otro aspecto es la ausencia de criterios claros para asignar el número de horas de apoyo de los profesionales, situación que en muchas escuelas se resuelve definiendo arbitrariamente 2 horas de atención por alumno a la semana, sin considerar las reales necesidades educativas especiales de cada uno de ellos. Por otro lado, tampoco se destinan horas para que quienes ejercen funciones de apoyo puedan reunirse y planificar conjuntamente con los docentes.

Evolución de la matrícula de integración escolar

La evolución de la matrícula de integración escolar ha aumentado en los últimos años en un 616,5%. Este significativo incremento ha sido el resultado de la política de integración escolar que ha impulsado el Ministerio, desde 1997. Se estima, para los próximos años, un aumento de cobertura aproximado de 3.000 alumnos anuales, en concordancia con las tendencias de los últimos años. (Ver cuadro N° 2).



En la actualidad, la población con discapacidad más atendida, tanto en escuelas especiales como en establecimientos de educación regular, son los alumnos que presentan deficiencia mental. Sin embargo, éstos aún asisten mayoritariamente a las escuelas especiales. No sucede lo mismo con los alumnos que presentan discapacidad auditiva, visual y trastornos motores, quienes hoy en día se escolarizan, preferentemente, en establecimientos de educación regular⁽¹⁾.

Establecimientos de educación regular con grupos diferenciales

Los grupos diferenciales de las escuelas de educación básica, tienen como propósito apoyar el proceso educativo de niños y niñas que presentan problemas de aprendizaje y adaptación escolar, ya sea de carácter transitorio o permanente.

Los grupos diferenciales fueron creados en 1976 y, tal como su nombre lo señala, el rol de los profesionales a cargo consistía básicamente en dar atención complementaria a los alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje, agrupándolos en un aula de recursos, muchas veces en jornada alterna y sin vinculación con el docente del aula regular. Era común encontrar, en las escuelas, largas listas de espera para que estos alumnos pudieran ser atendidos. Esta situación ha ido cambiando considerablemente después de la promulgación del Decreto 291/99, en el cual se establece un enfoque educativo curricular, abandonando el modelo rehabilitador de base perceptiva que existía con el anterior decreto. Se define un rol de colaboración entre los profesores de Educación Especial y los de educación regular. No obstante, en muchos establecimientos aún se mantienen las prácticas tradicionales.

(1) Situación de la Formación Laboral en Educación Especial. MINEDUC 2002.

Una de las mayores dificultades que persisten en relación con los grupos diferenciales, es que no son subvencionados por el Estado, razón por la cual están presentes sólo en aproximadamente 1.750 establecimientos, de los cuales la mayoría son municipalizados, dejando a muchos estudiantes sin la posibilidad de recibir estos apoyos especiales. En la actualidad, existen evidencias de que este recurso es un factor importante en el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en la escuela básica. Una de ellas es el estudio “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza”, UNICEF, Ministerio de Educación, año 2004.

Para compensar, en parte, la situación financiera, a partir del año 1994, se estableció un aporte económico, que se entrega a los sostenedores de las escuelas que cuentan con estos profesionales, el cual está destinado a la adquisición de material didáctico y perfeccionamiento. Cabe señalar que este aporte no lo reciben los establecimientos con financiamiento compartido. (Ver cuadro N° 3).

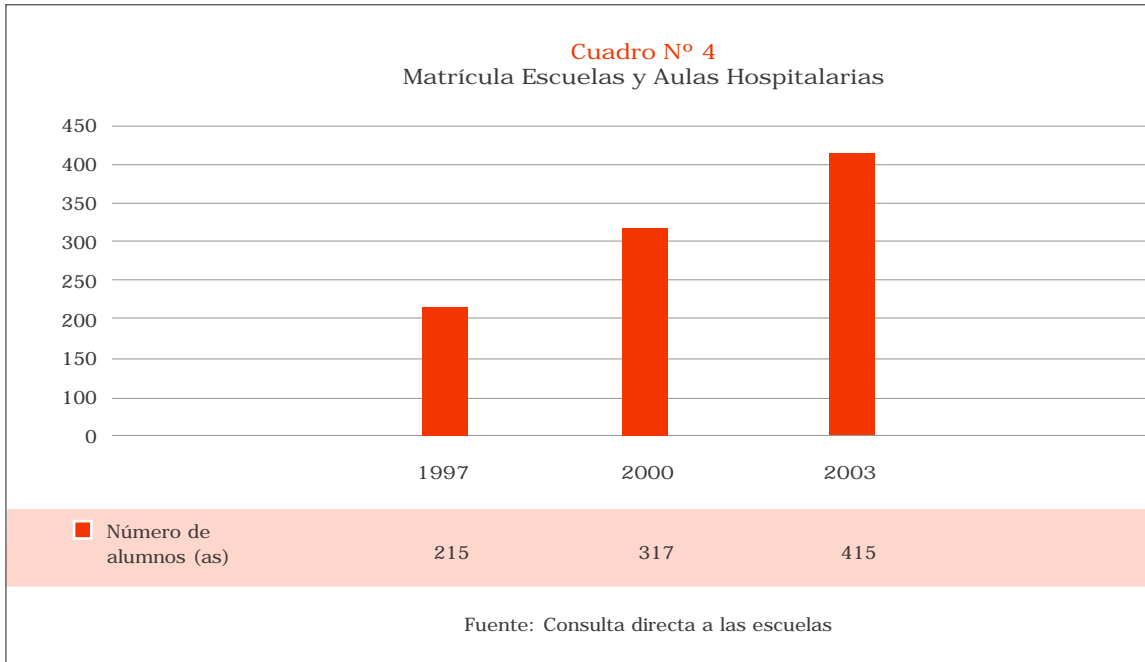
Cuadro N° 3 Datos Estadísticos Grupos Diferenciales				
	2001	2002	2003	2004
N° de alumnos atendidos	67.530	68.550	67.170	68.820
N° de Grupos Diferenciales	2.259	2.285	2.239	2.271
Aporte anual en M\$	1.326.000	1.370.000	1.024.000	1.055.000
Aporte por grupo en M\$	589	599	457	464

Fuente: Decreto Anual Exento que fija montos de recursos regionales y aporte unitario para grupos diferenciales de 1° a 4° año de enseñanza básica.

c) Escuelas y aulas hospitalarias constituyen otra modalidad del sub-sistema de Educación Especial, a través de la cual se entrega educación compensatoria a alumnos y alumnas de educación básica, regular y especial que, por problemas de salud, deben permanecer en centros hospitalarios o en tratamiento ambulatorio, durante un período sostenido.

Actualmente, la normativa para dichos establecimientos sólo considera a los alumnos del nivel de educación básica, que tienen un tiempo de hospitalización mínimo de tres meses. Lo anterior no incluye la atención de los alumnos del nivel de enseñanza media ni de aquellos que requieren tratamientos ambulatorios o un menor tiempo de hospitalización.

En el país, existen 15 escuelas y aulas hospitalarias, que atienden una matrícula estimada de 415 alumnos. (Ver cuadro N°4).



En síntesis, podemos señalar que son 104.160 los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales que reciben apoyos especializados; de los cuales 83.414 asisten a escuelas especiales y 20.746 son alumnos de escuelas y liceos con proyectos de integración. Si en esta cantidad incluimos los alumnos que son atendidos en grupos diferenciales (68.820), la matrícula asciende a 172.980 alumnos, alcanzando un 4,77% del total de la matrícula del país.

2.2. Avances de la Educación Especial en Chile

Como se puede apreciar en las estadísticas presentadas, durante los últimos años ha aumentado considerablemente la cobertura de los alumnos que reciben apoyos especializados en el sistema escolar. Los avances no solamente se dan en este ámbito; se han desarrollado, además, diversas acciones con el propósito de mejorar las condiciones para el aprendizaje, tanto en establecimientos de educación regular con proyectos de integración, como en escuelas especiales.

En escuelas especiales

Según datos del Ministerio de Educación, el 100% de las escuelas especiales, al año 2001 habían ejecutado Proyectos de Mejoramiento Educativo; actualmente, el 53% son beneficiarias de la red Enlaces y el 27% está en Jornada Escolar Completa. Desde el año 2001, los alumnos de estas escuelas reciben textos escolares de la educación básica para los diversos subsectores de aprendizaje. En el año 2002, se adquieren y distribuyen 308 bibliotecas de aula, entre ellas 8 bibliotecas parlantes para alumnos y alumnas ciegos. Durante los dos últimos años, se ha adquirido materiales didácticos específicos destinados a estas escuelas.

En establecimientos educacionales con proyecto de integración

Todos los alumnos con discapacidad visual de primero a cuarto básico, de escuelas especiales o regulares, reciben textos escolares de Lenguaje y Comunicación, Matemática y Comprensión del Medio, adaptados al sistema Braille.

Desde 1996, se han desarrollado diversas actividades de sensibilización, capacitación, intercambio de experiencias para potenciar los procesos de integración escolar. El año 2003, el Ministerio becó a 4.000 docentes de educación básica en un curso de perfeccionamiento: “La integración en educación regular”, vía TELEDUC, elaborado por el Fondo Nacional de Discapacidad, FONADIS.

Cabe destacar que a través de los Proyectos de Integración Escolar los alumnos integrados perciben la subvención de Educación Especial, con el objeto de financiar: la contratación de profesionales especializados de apoyo; la adquisición de material didáctico específico; el perfeccionamiento de los docentes; las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media.

Financiamiento

En democracia, la subvención para Educación Especial aumentó en un 330%, en valor real. Mientras en 1990 era de 16 mil pesos (en moneda de hoy), en el año 2003 es del orden de 69.800 pesos en promedio.

Si bien estos antecedentes reflejan un avance importante en el desarrollo de la Educación Especial en nuestro país, en la actualidad nos encontramos con diversos obstáculos que nos impiden avanzar en el mejoramiento de las condiciones de los procesos de enseñanza aprendizaje, para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

A continuación, se señalan las principales barreras que están presentes en el sistema educacional para avanzar en la dirección señalada. Los antecedentes que se exponen, han sido recogidos de la experiencia del trabajo en las diferentes regiones del país, por parte del equipo de Educación Especial del Ministerio, de investigaciones desarrolladas por este programa y de otras instituciones⁽²⁾ y de las opiniones de los integrantes de la Comisión de Expertos.

(2) - Estudio Muestral sobre la Calidad del Proceso de Integración Educativa. Muneduc, 2004.
 - Situación de la Formación Laboral en Educación Especial. Mineduc, 2002.
 - Cada Escuela es un mundo. Un mundo de diversidad. Hineni, Unesco, Unicef 2003.
 - Sistematización del Proceso de Integración Educativa de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Fonadis (2000).

2.3 Barreras asociadas al acceso, la calidad y la equidad de la educación para la población que presenta necesidades educativas especiales

a) La población que presenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, no accede en igualdad de condiciones a la educación que el resto de la población escolar

Falta de estadísticas confiables: En nuestro sistema educativo, al igual que en otros países del mundo, no se cuenta con cifras confiables respecto de la población que no está recibiendo los recursos ni ayudas mínimas necesarias para alcanzar un desarrollo óptimo de sus capacidades; muchos de ellos podrían estar fuera del sistema escolar o asistiendo a establecimientos de educación regular, sin recibir los apoyos necesarios para progresar en sus aprendizajes.

Un gran porcentaje de los alumnos con discapacidades múltiples no están escolarizados: En nuestro sistema educacional, la población escolar atendida en escuelas especiales y en proyectos de integración, especialmente en las ciudades de mayor densidad, por lo general, presenta discapacidades leves. Si bien existen establecimientos que atienden a alumnos severamente afectados, éstos no son suficientes para cubrir la demanda. Por lo general, las escuelas especiales reciben alumnos que no encuentran respuestas educativas a sus condiciones personales en la escuela común, o que simplemente han desertado de ellas tempranamente. En las zonas rurales, esta situación tiende a ser diferente, ya que los alumnos y alumnas asisten a la escuela de la comunidad.

Existen serias dificultades para transitar de un nivel educativo a otro; debido a una débil política de articulación entre los diversos servicios y niveles educativos, que no aseguran la continuidad de estudios de estos alumnos.

Existe una oferta educativa muy restringida para la población con discapacidad de 0 a 4 años. Si bien es importante destacar la labor que están desarrollando Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI y Fundación Nacional para el Desarrollo Educacional del Niño, INTEGRA, en la promoción del acceso y del desarrollo de respuestas educativas para esta población. Cabe señalar que aún la cobertura es muy limitada y que no se cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios, para dar una respuesta educativa de calidad.

La integración es menor y más compleja en la Enseñanza Media: La integración escolar se ha desarrollado principalmente en el nivel de Educación Básica, en el sector municipalizado. Paulatinamente, se han ido incorporando alumnos al nivel de Educación Media, sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se han hecho desde el sistema educacional, especialmente en algunas regiones del país, aún son muy pocas las opciones educativas para ellos, y las que existen tienen una serie de problemas. Entre ellos podemos mencionar: la poca preparación de los docentes, la rigidez del sistema, el nivel de complejidad del currículo, la falta de oferta educativa en el área vocacional, entre otros.

La población mayor de 26 años no cuenta con oportunidades de educación permanente, ya sea para su formación laboral; para su desarrollo profesional; para nivelar estudios o para adaptarse a su nueva condición, especialmente cuando la discapacidad se presenta tardíamente.

Otra barrera dice relación con la falta de accesibilidad en sus diversos aspectos: espacio físico, transporte, códigos de comunicación tratándose de discapacidades sensoriales, tecnología no adaptada, etc.

- b) Barreras asociadas a la calidad de las respuestas educativas en el sistema de educación común y en las escuelas especiales

Barreras en el sistema de Educación General

En Chile, prevalece un enfoque que atribuye a la Educación Especial la responsabilidad de educar a los alumnos y alumnas con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje.

Esta concepción ha traído como consecuencia que no se implementen políticas claras ni articuladas, que favorezcan el desarrollo de respuestas educativas más flexibles y diversificadas en todos los niveles y modalidades del sistema escolar; que efectivamente den respuesta a las necesidades educativas especiales.

Una dificultad significativa que afecta no sólo el acceso sino también la calidad de las respuestas educativas, es el excesivo número de alumnos por aula. Este aspecto es recurrentemente planteado por los profesores de la enseñanza regular.

La Educación Especial no fue considerada en los procesos de Reforma Curricular

A partir del año 1996, se fueron implementando progresivamente, los marcos curriculares de la Educación Básica, Media y Parvularia. Actualmente se están elaborando los currícula de Educación de Adultos. En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se consideran las necesidades educativas especiales de los alumnos, no así en el currículo de Educación Básica y Media.

La mayor dificultad que se ha generado, a partir de esta situación, es que los docentes en los establecimientos de educación regular con proyectos de integración, no cuentan con directrices claras acerca de cómo adaptar o diversificar el currículum, para dar respuesta a las condiciones personales de cada uno de los alumnos.

El sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE no considera indicadores de equidad

El actual sistema de evaluación de la calidad de la Educación SIMCE, no incluye indicadores de equidad y, generalmente, sus resultados se utilizan inadecuadamente para establecer ranking entre las escuelas y liceos en función de los resultados obtenidos en las pruebas aplicadas. Esta competencia entre los establecimientos tiene como consecuencia la concentración de los alumnos y alumnas, que presentan mayores dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento, en aquellos establecimientos que, por lo general, son más abiertos a la diversidad y, a su vez, generan la exclusión de éstos de los establecimientos que alcanzan mejores resultados.

Los alumnos de las escuelas especiales no están considerados en este sistema de medición, con lo cual no se tienen antecedentes válidos que den cuenta de la calidad de los procesos educativos que se imparten en ellas.

Barreras en las políticas y normativas de la Educación Especial

Las normativas de la Educación Especial se basan en enfoques diferentes

En la actualidad, una de las dificultades más importantes que enfrenta la Educación Especial, es la coexistencia de diferentes posturas y enfoques conceptuales, respecto de cómo abordar la educación de las personas que presentan necesidades educativas especiales. Esta situación es consecuencia tanto de las creencias, fuertemente instaladas en nuestra cultura, respecto de quién es el grupo (o población) objetivo de la Educación Especial, de cual es su rol y de las normativas y marcos curriculares que rigen en la actualidad.

Desde 1990 a la fecha, coexisten normativas de Integración escolar; que promueven la incorporación de niños, niñas y jóvenes al sistema de educación regular y el acceso al currículo común, junto con los decretos que norman el funcionamiento de las escuelas especiales; y la aplicación de planes y programas de estudio por discapacidad que, en mayor o menor medida, son diferentes a los de la educación regular y que privilegian la enseñanza en entornos especiales.

32

Esta situación ha generado diferentes posturas y miradas respecto de las modalidades de atención educativa, bajo las cuales deben ser educados los niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales.

Por un lado, están aquellos que piensan que el foco del proceso educativo de los alumnos debe estar en “prepararlos para” que estén en mejores condiciones de enfrentarse a los desafíos de la vida adulta. Que dada la complejidad de la discapacidad, los alumnos se benefician más de una educación especializada en escuelas especiales. Así, ésta es vista como un proceso centrado, principalmente, en desarrollar las competencias o conductas que los alumnos requieren, con el fin de compensar los efectos de su discapacidad.

Desde esta perspectiva, el proceso educativo de estos alumnos se concibe separado del resto de los estudiantes sin discapacidad y con un currículo especial. La integración, desde esta visión, debe ser resultado del proceso educativo en la escuela especial.

Por otro lado, están quienes sostienen que acceder y participar desde la más temprana edad en la enseñanza común, es un derecho inalienable de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Desde este enfoque, la integración es concebida como parte integral de todo el proceso educativo, que se basa en el currículo regular, con las adaptaciones, apoyos y recursos adicionales necesarios, para que los estudiantes puedan acceder, permanecer y egresar de la enseñanza regular.

Finalmente, hay posturas intermedias que combinan elementos de las orientaciones planteadas, evidenciando un proceso de transición entre ambos paradigmas.

Esta tensión constituye uno de los aspectos más relevantes del debate para el diseño de la futura política de Educación Especial, el que se desarrollará ampliamente, en el marco conceptual.

Prevalencia de un enfoque centrado en el déficit tanto en el diagnóstico y evaluación como en la respuesta educativa

Para que un alumno pueda ingresar a una escuela especial o a un proyecto de integración, debe presentar discapacidad o trastornos específicos del lenguaje. Lo anterior trae como consecuencia que muchas de las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos, se queden sin ningún tipo de atención. Entre los más perjudicados por esta situación, se encuentran los alumnos que tienen ciertos desfases en algunas áreas del currículo: de aprendizaje lento, los con déficit atencional, alumnos con altas capacidades o talentos y con graves problemas de interacción social, entre otros.

Los planes y programas de estudio de la Educación Especial no favorecen la integración a la educación regular

En nuestro país, sólo los Decretos N° 1300/02, que norma los planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje, y el N° 577/90, que establece normas técnico-pedagógicas para educandos con trastornos motores consideran los currícula de la educación regular.

Los planes y programas de estudio para las otras discapacidades están estructurados en áreas de desarrollo e incorporan a lo menos tres niveles de atención a niños y jóvenes, en un rango de edad desde los 0 a los 24 años (en algunos casos hasta los 26 años). Esta forma de organizar los programas de estudio es confusa, ya que designa a los diferentes cursos con nomenclaturas distintas, lo que dificulta la integración educativa.

Si bien la situación expuesta se agudiza especialmente en los decretos N° 87/90 (deficiencia mental) y en 815/90 (graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación), que presentan un grado de especificidad que los hace incompatible con los currícula oficiales. Es importante señalar que tanto las escuelas especiales para sordos como para alumnos ciegos, han aprobado sus propios planes y programas de estudio en los cuales tienen como referente el currículo de la educación básica.

No existen criterios claros de promoción, certificación y egreso

Los criterios de promoción, certificación y egreso en los planes y programas de estudio por déficit (con excepción del Decreto 577/90) son incompatibles con los criterios de promoción, acreditación y certificación de la educación regular. Por lo tanto, los alumnos que egresan de las escuelas especiales, no pueden optar a los certificados de estudio de básica ni de media, que son requisito para postular a muchos empleos o continuar estudiando.

En nuestro país, no está normado ni existe consenso respecto de los criterios que deben regir para la promoción de un grado a otro, o para la certificación de un nivel educativo, cuando los alumnos que presentan necesidades educativas especiales no cumplen con los requisitos mínimos establecidos en la normativa.

La oferta de formación laboral es muy restringida

Las personas con discapacidad, si bien tienen la opción de capacitarse en los niveles laborales de las escuelas especiales y centros de capacitación laboral, no cuentan con una oferta variada como el resto de la población y, las que hay, en muy pocas ocasiones contemplan medidas de flexibilización, que den respuesta a las diversas condiciones personales de los alumnos.

En nuestro país, los centros de capacitación laboral han desarrollado una importante labor con los jóvenes con discapacidad, preparándolos para la vida del trabajo. El año 2002, el Programa de Educación Especial encargó un estudio en esta materia, el cual demostró que las escuelas especiales, centros de capacitación laboral y proyectos de integración, utilizan distintos enfoques y modelos en el desarrollo de sus programas de formación laboral. Entre los hallazgos más importantes: los establecimientos educacionales que tienen mayor éxito en la inserción laboral de sus alumnos egresados, son aquellos que trabajan en función del desarrollo de competencias y de habilidades genéricas polivalentes, respecto de aquellas que capacitan sobre la base del desarrollo de destrezas y dominio para la ejecución de oficios específicos. Sin embargo, a la fecha no se han desarrollado políticas claras que orienten los procesos educativos en este nivel.

34

Los recursos de apoyo profesional siguen teniendo un fuerte foco en los alumnos con discapacidad y no en la escuela en su conjunto

Estudios realizados en el país, muestran que los proyectos de integración escolar, en muchos establecimientos, no son concebidos desde el marco de los proyectos educativos institucionales. Es común ver establecimientos que integran alumnos con discapacidad y que expulsan a otros por distintas razones.

Si bien, estos últimos años se ha trabajado para que los profesionales de la Educación Especial y regular actúen de manera colaborativa, en una gran parte de los establecimientos, siguen siendo los especialistas quienes asumen la responsabilidad de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prevaleciendo modalidades que privilegian la atención del alumno desde una perspectiva individual, con una escasa participación de los profesores de aula, los padres y los propios alumnos.

La falta de equipos multiprofesionales

Los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación son los encargados de cautelar y orientar el acceso, progreso y egreso de los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, además de velar por la calidad de los procesos educativos, que se llevan a cabo en escuelas especiales así como en establecimientos con proyectos de integración. Sin embargo, estos equipos no existen en todas las regiones y departamentos provinciales del país.

c) Barreras asociadas a la familia y la comunidad

Muchas familias están desinformadas y no participan en el proceso educativo de sus hijos e hijas

Aun cuando, desde la Educación Especial, se han hecho esfuerzos por informar a la familia de las distintas opciones educativas existentes en el sistema escolar, para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, estos no han sido suficientes. Muchas familias están desinformadas y no saben cuáles son las oportunidades que brinda cada una de ellas. Esta situación hace muy difícil que los padres puedan ejercer el derecho a elegir la escuela en la que desean escolarizar a su hijo/a.

Otro aspecto de gran relevancia es la poca participación, por parte de la familia, en los procesos educativos de sus hijos. Por diversas razones, éstas aún no han comprendido la gran responsabilidad que tienen en el éxito o fracaso escolar de sus hijos, dejando toda la responsabilidad en manos de la escuela. Por otra parte, son pocos los establecimientos que dan las facilidades para que las familias se organicen y participen efectivamente en las decisiones que se toman en ellos, lo que trae como consecuencia que muchos apoderados, no se atrevan a expresar sus opiniones libremente.

Las familias no saben y/o no tienen redes de apoyo, y las asociaciones de y para personas con discapacidad no están lo suficientemente organizadas para dar respuesta a sus necesidades

En las diversas regiones del país, aún no existen o no están lo suficientemente difundidas ni articuladas redes de apoyo, que ayuden y orienten a la familia cuando nace un hijo con discapacidad o cuando éstos comienzan a presentar problemas de aprendizaje en las escuelas.

La debilidad de las asociaciones, particularmente desde el punto de vista de su financiamiento y gestión, han dificultado su mejor y mayor contribución en el ámbito de la educación, tanto en relación a los estudiantes y sus familias como respecto de los demás actores del proceso educativo. Si bien existen algunas Asociaciones de y para personas con discapacidad, que han logrado organizarse y generar proyectos en conjunto con el Ministerio de Educación, éste es un camino que no se ha explorado mayormente.

d) Barreras en la formación inicial y en servicio de los docentes y otros profesionales de la educación común y Educación Especial

La formación inicial y en servicio no favorece la atención de las necesidades educativas especiales

Al igual que en otros países del mundo, una de las principales barreras para la atención de las necesidades educativas especiales, es la formación inicial que han recibido los docentes de la educación regular, la cual no los ha preparado para atender la diversidad desde el marco del currículum común.

Si bien estas carencias podrían haber sido en parte compensadas por la formación en servicio, estas temáticas han sido escasamente abordadas en los programas de perfeccionamiento que se han implementado desde el Ministerio de Educación. Por lo general, los docentes se han capacitado en forma particular y de manera aislada, sin considerar a la escuela en su conjunto.

La formación de los Profesionales de la Educación Especial sigue siendo concebida desde una perspectiva clínica

En Chile, a diferencia de otros países, la formación de los profesores de Educación Especial, se da en carreras separadas del resto de las pedagogías, y están orientadas a las distintas deficiencias. Esto refuerza, ya desde la formación inicial, la concepción de la Educación Especial como sub-sistema paralelo a la educación común, generando diferentes culturas entre los docentes, que dificultan, a posteriori, el trabajo en colaboración, desde el currículo común y en la sala de clase.

El hecho de estar preparados para trabajar sólo con uno o dos déficit, hace muy difícil dar respuesta educativa a los alumnos que presentan diferentes necesidades educativas especiales en la escuela o liceo.

Si bien, en la actualidad todavía existe un número considerable de universidades e institutos profesionales, que siguen preparando a sus alumnos desde la perspectiva clínica, se está iniciando en el país, un cambio en la formación de profesores, no sólo de Educación Especial sino también de Educación Básica y Parvularia, incorporando en las mallas curriculares temáticas como “Atención a las necesidades educativas especiales”, “Atención a la diversidad”, “Integración educativa” y “Educación inclusiva”.

e) Barreras asociadas al financiamiento de la Educación Especial

Actualmente la subvención para los alumnos de la Educación Especial se paga por asistencia, igual que para todos los alumnos del sistema educativo. Sin embargo, los alumnos que presentan discapacidad, por diversas razones, suelen tener una asistencia menos estable que el resto. Esta situación hace difícil costear los gastos que demanda su atención educativa, que requiere de docentes y otros profesionales de apoyo en forma continua, estén éstos en escuelas especiales o en establecimientos con integración.

El monto de la subvención de la Educación Especial es igual para todos los alumnos, incluso los integrados, no reconociendo que los requerimientos de las distintas necesidades educativas especiales y las condiciones de las escuelas que los acogen, tienen costos distintos. Una excepción de esta situación es la subvención incrementada que reciben 2000 alumnos autistas y con discapacidades múltiples, que asisten a escuelas especiales.

El financiamiento de la integración escolar vía subvención de Educación Especial, generalmente es insuficiente para cubrir los costos que demandan los recursos humanos y materiales de apoyo. Esta forma de financiamiento resulta inadecuada, ya que no favorece la contratación de los profesionales que se requieren, generando gran inestabilidad laboral en el sector.

Otro aspecto de relevancia es que los grupos diferenciales no son financiados por el Estado, lo que se traduce en que un porcentaje mínimo de escuelas básicas cuenten con ellos; por lo tanto, existe un gran número de alumnos sin recibir los apoyos que requieren para mejorar los aprendizajes instrumentales básicos. Lo anterior implica, también, una gran inestabilidad laboral de los profesores que realizan esta función.

Los antecedentes expuestos en los capítulos precedentes acerca de la Educación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, tanto a nivel nacional e internacional, permitirán tener una mejor comprensión y conocimiento de la realidad actual en este ámbito.

3. MARCO CONCEPTUAL

En los últimos años, se han producido cambios importantes en la conceptualización de la Educación Especial que están generando un nuevo enfoque y prácticas educativas en muchas partes del mundo. Existen al menos cinco elementos que nos obligan a pensar en un nuevo enfoque, rol y ámbito de la Educación Especial: el movimiento de educación para todos; el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho; una mayor conciencia de dar respuesta a la diversidad en la educación; el concepto de necesidades educativas especiales; y los movimientos de la integración e inclusión.

En la primera parte, se van a desarrollar los aspectos señalados, que son los que iluminan y fundamentan, a juicio de la Comisión, la adopción de un nuevo rol, ámbito y enfoque de la Educación Especial en Chile, los cuales se desarrollan en la segunda parte.

El presente marco conceptual expresa nuestra postura sobre una nueva visión de la Educación Especial, apuntando algunas sugerencias que faciliten el tránsito desde el enfoque actual hacia la perspectiva que se propone. Nuestra propuesta se dirige no sólo a la Educación Especial, sino al conjunto del sistema educativo, ya que la evolución de ésta no llegará muy lejos si no va de la mano de los procesos de cambio que se están produciendo en la educación común, así como de otros necesarios para avanzar hacia una educación que de respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidas aquellas consideradas especiales.

Queremos destacar que la perspectiva que se propone constituye un proceso de cambio que es preciso ir construyendo gradualmente, creando las condiciones que permitan hacer este cambio de forma adecuada y “sin costos” para los alumnos, los docentes y las familias. Evidentemente, todo cambio es un proceso que toma tiempo y que genera ciertos temores e incertidumbres, ya que supone dejar en el camino muchas concepciones y prácticas previas, pero también representa una gran oportunidad de aprendizaje, así como de desarrollo personal y profesional.

No cabe duda, por otro lado, que el tránsito hacia la perspectiva que se propone será más fácil si todos participan y contribuyen con sus fortalezas y competencias. En este sentido, consideramos que los docentes de la Educación Especial son un aporte esencial, dados sus conocimientos y experiencia acumulada; y el compromiso que siempre han demostrado en la educación de los niños y jóvenes con mayores dificultades de aprendizaje.

La Comisión está convencida que los alumnos y alumnas que puedan presentar necesidades educativas especiales, a lo largo de su escolaridad, merecen mayores oportunidades para educarse mejor y participar activamente en la sociedad en igualdad de derechos, por ello, consideramos que es necesario hacer todos los esfuerzos para lograr este propósito.

1. Educación para Todos. La educación es un bien al que todos tienen derecho

La educación es un bien específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello, todas las personas tienen derecho a ella. El ser humano siempre es un ser inconcluso que necesita ayuda y educación a lo largo de la vida. Como señala Savater, *“los humanos nacemos siéndolo ya, pero no lo somos del todo hasta después”*.

La educación es a la vez un proceso de socialización y de individuación, lo que se puede englobar en el concepto de “construcción de sujeto”. Si se considera el desarrollo humano como un proceso mediante el cual el individuo hace suya la cultura, la educación implica los procesos de socialización e individuación. Socialización porque trata de asegurar que los individuos asimilen la cultura socialmente organizada e individuación, en la medida en que cada individuo se construye a sí mismo como sujeto en el contexto de dicha cultura. Incluso, podemos afirmar que el fin último de todo proceso de socialización es apoyar los diversos proyectos de individuación y construcción de sujeto. La educación, por tanto, es el nexo de unión entre la cultura socialmente organizada y el desarrollo individual.

Una de las funciones que incumben a la educación consiste en que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su propio destino, a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las sociedades⁽³⁾.

40

La construcción de un ser humano involucra una relación entre los procesos de aprendizaje (generación de conocimientos específicos) y los de desarrollo (construcción del sujeto en tanto tal y de sus procesos mentales). Por consiguiente, la educación no consiste sólo en la relación entre enseñanza y aprendizaje, sino también en la relación de ésta con el desarrollo. En este sentido, los aprendizajes no son el fin último de la educación, sino un medio al servicio del desarrollo de la persona.

Así lo expresaron recientemente los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe en la Declaración de La Habana (2002), en la cual se señala que: “La educación tiene que ver fundamentalmente con promover cambios en los alumnos, a través de los aprendizajes que construyen gracias a los procesos de enseñanza”. La finalidad de la educación es entonces “hacer de la escuela un lugar centrado en el sujeto”, siendo los alumnos “sujetos de derechos a una educación que potencie al máximo su desarrollo como personas”⁽⁴⁾.

El derecho a la educación como un derecho básico humano, se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y ha sido reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual ha sido ratificada casi universalmente y, en Chile, tiene fuerza de Ley con rango constitucional. Sin embargo, todavía existen en el mundo millones de personas para quienes no se ha hecho efectivo este derecho. Por este motivo, tuvo lugar la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990), en la que por primera vez los dirigentes mundiales comienzan a enfrentar el desafío de luchar contra la exclusión.

Una de las recomendaciones básicas de esta Conferencia, fue la de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, tomando medidas sistemáticas para reducir las desigualdades

(3) UNESCO 1996. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI, presidida por Jacques Delors. La Educación encierra un tesoro. pp 82.

(4) UNESCO 2002. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Primera reunión intergubernamental del PRELAC, La Habana, 14 a 16 de Noviembre de 2002. pp 12-13.

y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja.

Una década después, en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar (2000), se concluyó que, a pesar de la potente agenda de equiparación de oportunidades del movimiento de Educación para Todos, por parte de los gobiernos y las agencias, todavía se estaba muy lejos de alcanzar la educación básica para todos. Se observó una tendencia a focalizar las políticas en aquellos alumnos “fáciles de alcanzar” y en el abandono escolar. Por esta razón, se declaró que la Educación para Todos debe tomar en cuenta las necesidades de los pobres y de otros en situación de vulnerabilidad, incluyendo a los niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales remotas y nómadas, niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje.

2. La perspectiva de los derechos en la educación

Hacer efectivo el derecho a la educación significa que los principios básicos que deben orientar la educación, deben ser los mismos para todas las personas, aunque también es preciso considerar algunos derechos diferenciados para ciertos colectivos a fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación.

La Convención de los Derechos del Niño en el Art. 23, establece que los niños y niñas con discapacidad deben disfrutar de una vida plena y decente, en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad. El Estado, por su parte, debe tomar las medidas necesarias para garantizar su protección contra toda forma de discriminación, implementando los cambios legales, institucionales y culturales para que estos derechos sean efectivamente respetados y puedan ser exigidos.

El derecho a la educación está consagrado en importantes instrumentos jurídicos vigentes en Chile. La Constitución Política de la República de Chile (1980); la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE (1990); La Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (1994); el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966); la Convención de los Derechos del Niño (1990); y la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA Guatemala, 1999) y ratificada por Chile en el año 2002. Estos marcos legales coinciden en que el derecho a la educación es para todos, sin distinción alguna.

El derecho a la igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades no significa considerar a todas las personas de la misma manera sino, por el contrario, ofrecer las ayudas y recursos que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. Esto implica que los sistemas educativos deben proveer los recursos humanos, materiales y financieros necesarios para que los alumnos que presentan

necesidades educativas especiales, cuenten con las ayudas que faciliten el máximo desarrollo de sus potencialidades y autonomía personal, incentivando su más amplia participación y progreso en el currículum y las actividades educativas comunes. Desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades no sólo se refiere al hecho de acceder a la educación, sino también al derecho a recibir una educación de calidad.

La Convención de los Derechos del Niño (Art. 28) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993, Art. 6), plantean que todo niño, niña, joven y adulto con alguna discapacidad tiene derecho a una educación que maximice su potencial y tenga como objetivo su plena integración social, no sólo afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sino que también declara que la educación debiera darse en “contextos escolares integrados” y “en el contexto de la escuela común”.

El Estado de Chile, en su Política Nacional para la Infancia y la Adolescencia (MIDEPLAN, Diciembre 2001), reconoce la necesidad de implementar medidas complementarias para asegurar el cumplimiento de los derechos a los niños y niñas con discapacidad. Ésta define, como una de sus áreas estratégicas, la provisión de servicios especiales para la protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia, en los casos de amenaza y vulneración de ellos. Dentro de esta condición, incorpora las “múltiples situaciones de discriminación a las que se enfrentan especialmente los niños, niñas y adolescentes con discapacidad”.

El derecho a la participación y a la no discriminación

Ninguna persona debería sufrir algún tipo de discriminación ni restricción para participar en los diferentes ámbitos de la vida: educación, salud, empleo, ocio, entre otros. Para hacer efectivo este derecho, es fundamental eliminar las barreras de todo tipo que impiden el acceso y la plena participación en las distintas actividades de la vida humana y avanzar hacia diseños universales, que den cabida a las necesidades de todos para hacer efectiva dicha participación.

En el ámbito educativo, este derecho quiere decir que todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, deberían educarse con el resto de los alumnos de su edad; haciendo los ajustes necesarios para asegurar su máxima participación en el currículo y actividades educativas comunes.

Desde el enfoque de derechos, la escolarización de alumnos en escuelas o grupos especiales con carácter permanente debiera ser una excepción. Cuando, por alguna razón, sea necesaria la incorporación de un alumno a una escuela especial, hay que asegurar que la enseñanza que se le ofrezca equivalga al currículum común, tanto como sea posible, y que su calidad permita su máximo desarrollo y aprendizaje.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994), plantea como principio rector que las “escuelas comunes deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones personales”. Desde esta perspectiva, los establecimientos de educación común son vistos, por una parte, como un espacio de integración social en el cual los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y aprender a respetar y valorar las diferencias; y, por otra, como un medio eficaz para combatir actitudes discriminatorias; crear comunidades de acogida y construir una sociedad integradora.

En el mismo sentido, la Declaración de Salamanca insta a los gobiernos dar la máxima prioridad, y recursos para mejorar los sistemas educativos de modo que incluyan a todos los niños, sin importar sus diferencias o dificultades. Hace un llamado a trabajar por una “escuela para todos”, en la cual se celebren las diferencias, se respalde los aprendizajes y se responda a las necesidades de cada cual, invitando a las familias a participar en sus decisiones.

Por otra parte, en el Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000) se plantea que la inclusión de niños con necesidades especiales debe ser parte integrante de las estrategias para alcanzar el objetivo de la enseñanza primaria universal. Se señala que a fin de atraer y retener a los niños y jóvenes pertenecientes a grupos marginados y excluidos -entre ellos los que presentan discapacidad- los sistemas educativos deberán atender con flexibilidad sus necesidades, facilitando contenidos adecuados de manera accesible y atractiva.

En Chile, la Ley 19.284 sobre Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, en el Art. 27, señala que: “los establecimientos públicos y privados del sistema de educación común deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”.

En este marco, la Comisión considera importante el papel que le cabe al Ministerio de Educación en la difusión de los mecanismos existentes, para que las personas que presentan necesidades educativas especiales que se vean afectadas en su derecho a la educación, en términos de vulneración o discriminación, puedan efectuar la reclamación correspondiente ante la autoridad o magistratura a fin de obtener el restablecimiento del derecho afectado.

El derecho a la propia identidad

El derecho a la identidad contiene la idea de una persona como portadora de derechos subjetivos, la cual en virtud de los elementos inherentes a su naturaleza, requiere su eficaz protección. Este derecho de amplia significación, supone un conjunto de atributos, de cualidades, tanto de carácter biológico como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individualización de un sujeto en la sociedad. Atributos que facilitan decir que cada uno es el que es y no otro.

El derecho a la identidad, en cuanto determina al ser como individualidad, comporta un significado de dignidad humana y en esa medida es un derecho a la libertad. Tal reconocimiento permite la posibilidad de desarrollar su vida, de obtener su realización, es decir, el libre desarrollo de su personalidad. Este derecho, en su estrecha relación con la autonomía, identifica a la persona como un ser que se autodetermina, se autogobierna, es decir que es dueña de sí y de sus actos⁽⁵⁾.

En el ámbito educativo, es importante asegurar que aquellas personas que requieren formas de expresión distintas al lenguaje oral y escrito, como por ejemplo el lenguaje de señas o el sistema Braille, tengan acceso a ellos y los utilicen en su proceso de aprendizaje, lo cual permitirá su autonomía y el desarrollo de su identidad.

(5) El derecho a la identidad como derecho humano fundamental. Avances y desafíos del Estado Chileno en la materia. Gobierno de Chile. Servicio Nacional de Menores.

Como ya se ha señalado, la educación no sólo tiene la finalidad de socializar a los individuos, a través de la apropiación de los contenidos de la cultura en la que están inmersos, sino que también ha de contribuir a la individuación favoreciendo que cada sujeto sea autónomo, se autogobierne y construya su propio proyecto de vida. “Una nueva concepción de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprenda a ser⁽⁶⁾”.

Se trata, en definitiva, que tanto la persona como la sociedad asuman las características singulares de cada ser humano y se valoren positivamente dichas diferencias, ya que éstas enriquecen a las personas y a la sociedad en su conjunto. La valoración negativa de las diferencias conduce a la exclusión y la discriminación.

El derecho a la tecnología accesible y su apropiación social

El acceso a las nuevas tecnologías de la información y comunicación es fundamental en la sociedad actual del conocimiento. La posibilidad de acceder a estos medios constituye en la actualidad un factor importante de equidad. De hecho, ya se habla de la brecha digital como uno de los factores de desigualdad entre los países y las personas.

44

Por ello, resulta pertinente plantear un derecho humano específico para las personas con discapacidad, cual es el derecho a una tecnología accesible, toda vez que, como ayudas de alta eficiencia permiten un mejor desempeño en términos de actividad y participación.

Se debe considerar que, cuando hablamos de tecnología, nos estamos refiriendo a una amplia gama de apoyos, que van desde las ayudas técnicas tradicionales (bastones, regletas Braille, audífonos, silla de rueda, etc.) hasta soportes e innovaciones de última generación (programas computacionales o simuladores de teclado, entre otros). Por ende, el desafío es ubicar este derecho en el tapete público y en las prioridades políticas de los Estados, entendiendo que no se está abogando por un lujo, sino por una necesidad básica de millones de seres humanos, en cuanto a colocar a su servicio una tecnología que existe y se encuentra disponible para dar contenido y operatividad a otros derechos como el de la educación.

La invocación de este nuevo derecho no es más que la lógica conclusión del tránsito de nuestra familia humana hacia la calidad de vida solidaria, con fuertes componentes de cooperación humana y en el marco de los derechos humanos de tercera generación, o derechos colectivos de carácter cotidiano⁽⁷⁾, que tienden a dar efectividad a los derechos humanos de segunda generación; esto es económicos, sociales y culturales, destacándose entre ellos, el derecho a la educación mencionado.

El Derecho a recibir los cuidados y a pertenecer a una familia

El reconocimiento del derecho a un hogar, a una familia y de pertenecer a una comunidad local como derechos básicos de los niños, significa que hay que evitar situaciones en que éstos sean

(6) UNESCO 1996. Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S.XXI, presidida por Jacques Delors. La educación encierra un tesoro, pp 92.

(7) Ara Pinilla, Ignacio. El Fundamento de los Derechos Humanos, Editorial Tecno, España, 1990 y López Calera, Nicolás, ¿Hay Derechos Colectivos?, Editorial Ariel S.A., Barcelona, Marzo 2002.

separados de sus familias y comunidades a fin de poder educarse. Si uno de los objetivos de la educación es favorecer la plena integración y participación de las personas en la sociedad, es necesario que ésta comience en su propia familia.

Por otra parte, las familias juegan un rol fundamental en asegurar el derecho a la educación de sus hijos, de hecho, la Constitución Chilena indica que son los padres, los que tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos, correspondiendo al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho. Estas responsabilidades han sido consagradas también, en la Convención de los Derechos del Niño, en la cual se establece que para el cumplimiento de estas obligaciones, se tenga siempre presente el interés superior del niño.

La participación de la familia es central para el óptimo desarrollo de todos los alumnos y, más aún, cuando éstos presentan necesidades educativas especiales. Por lo tanto, los establecimientos educacionales deben permitir y promover la participación y colaboración de la familia en el proceso educativo, proporcionándoles la información y orientación que les permita apoyar de manera adecuada el desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

3. De un enfoque homogeneizador en la educación a un enfoque basado en la diversidad

La diversidad de culturas y de individuos es una realidad incuestionable. Uno de los avances más importantes de las últimas décadas, es el mayor reconocimiento de realidades sociales multiculturales. Sin embargo, la educación tiende a funcionar con esquemas homogeneizadores, a pesar de la constante evidencia de la heterogeneidad de los alumnos, sus familias, los docentes y los contextos en los que tiene lugar el hecho educativo, con lo cual difícilmente se logrará el objetivo de educar para insertarse en una sociedad diversa y en un mundo cada vez más globalizado.

La diversidad de los alumnos es la consecuencia de su origen social y cultural y de sus características individuales en cuanto a su historia personal y educativa, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Esta multiplicidad de factores hace que no haya dos alumnos idénticos.

La ampliación de la educación obligatoria y el gran aumento logrado en la cobertura, ha hecho que una mayor diversidad de alumnos accedan a una educación que, durante mucho tiempo, ha estado diseñada para un “supuesto alumno medio” en cuanto a origen social y cultural y en cuanto a capacidades. La incapacidad de los sistemas educativos, en muchos casos, para dar respuesta a la diversidad, explica, en parte, los altos índices de repetición y deserción y los bajos niveles de aprendizaje en muchos países. La homogeneidad de la oferta educativa y de los procesos de enseñanza es una de las barreras que es preciso superar, para que todos los alumnos, sin excepción, aprendan y participen plenamente.

En la educación común, los alumnos suelen agruparse en función de distintos criterios de semejanza, como la edad cronológica o similares niveles de competencia, estableciendo unos mismos contenidos de aprendizaje y estrategias de enseñanza para todos. Bajo esta “supuesta homogeneidad” se presuponía que los alumnos podrían aprender mejor, sin embargo, diversos

estudios han mostrado que la heterogeneidad en los agrupamientos de los alumnos es un factor que influye en el éxito del aprendizaje⁽⁸⁾.

Precisamente, este fuerte carácter homogeneizador de la educación ha sido uno de los factores que han dado lugar a la Educación Especial y otros programas educativos diferenciados. No obstante, en la medida que la educación común sea más sensible a la diversidad del alumnado y establezca medidas para que todos participen y aprendan, los límites entre la educación común y especial serán menos nítidos.

Recientemente, se ha empezado a hablar con fuerza de la importancia de la diversidad en la educación en términos tales como “atención a la diversidad”, “educación para la diversidad”, “educación en la diversidad”, entre otros. Las concepciones que están detrás de estos términos son, a su vez, “diversas” y están aún más en el ámbito del discurso, que en la práctica de los establecimientos educativos y de las aulas.

Etimológicamente “diversidad” significa variedad, desemejanza o gran variedad de cosas distintas, mientras que diferencia alude a la variedad entre cosas de una misma especie⁽⁹⁾. Como especie humana, todos compartimos una serie de características comunes que nos asemejan y todos tenemos, al mismo tiempo, cualidades distintas, que nos hacen ser únicos e irrepetibles. Sin embargo, existe una tendencia a considerar la diferencia como aquello que se distancia o desvía de la “mayoría”, de lo “normal” o “frecuente”, es decir, desde criterios normativos. Las diferencias son una condición de la naturaleza humana, pero su valoración, positiva o negativa, es algo externo a la persona.

La educación puede ser un factor de cohesión y de igualdad si respeta la diversidad de las personas y de los grupos humanos, valorando a cada persona por lo que es y proporcionando a cada uno lo que necesita para desarrollar al máximo sus capacidades y construir su propia identidad. La desigualdad se produce cuando las diferencias se invisibilizan o valoran negativamente y cuando se establecen jerarquías entre las personas en función de distintos criterios como, por ejemplo, el origen social o cultural, o el nivel de competencias.

La educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad. En este sentido, la inclusión de cualquier grupo minoritario pasa por una igualdad de derechos y por el respeto de sus libertades.

La diversidad también implica participar en los valores democráticos y cultivar la solidaridad. La educación en la diversidad es un medio esencial para desarrollar la comprensión mutua, el respeto y la tolerancia, que son los fundamentos del pluralismo, la convivencia y la democracia. Como se señala en el informe Delors *“La educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. La enseñanza del pluralismo no sólo es una protección contra las violencias, sino también un principio activo de enriquecimiento cultural y cívico de las sociedades contemporáneas. La finalidad de la educación debe consistir en lograr que las distintas minorías puedan asumir su propio destino”*.

(8) UNESCO. Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje y Matemática y Factores Asociados en 13 Países de América Latina. Primer Informe. 1997.

(9) Diccionario de la Lengua Española, Real Academia de la Lengua (2001).

Por ello, uno de los pilares de la educación del siglo XXI es el de aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. La Comisión considera que la mejor forma de lograr esto, es que las personas tengan la oportunidad de aprenderlo y vivenciarlo en una instancia de socialización tan importante como es la escuela. Por ello, es preciso avanzar hacia escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y el respeto y valoración de las diferencias.

El enfoque homogenizador de la educación, centrado en las semejanzas, y la percepción de las diferencias desde criterios normativos, ha conducido a que muchos alumnos, que no se ajustan a los estándares establecidos como “normales”, sean considerados con dificultades, objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente excluidos. Por ello, no es casual que cada vez se diseñen más programas en función de diferentes colectivos; para alumnos de contextos socioeconómicos desfavorecidos, programas de educación intercultural, programas para niños de la calle, y para niños con discapacidad o con problemas de aprendizaje, entre otros. Dichos programas han sido necesarios para enfrentar la situación de desventaja que experimentan determinados grupos, debido a la homogeneidad de la educación, sin embargo, es posible observar que en algunos casos han descuidado las diferencias individuales en el aprendizaje que se dan al interior de ellos.

Esta situación, puede conducir a pensar que existen varias educaciones según las múltiples diferencias que presentan los alumnos. La Comisión considera, por el contrario, que la educación es sólo una, y que ésta ha de proporcionar diferentes recursos y ayudas pedagógicas en función de las distintas características y necesidades. No hay educaciones diferentes, lo diferente han de ser los recursos y ayudas que se brindan para que todos los alumnos, por distintas vías, alcancen los fines de la educación.

Como se ha señalado, la educación tiene la doble función de socialización e individuación, sin embargo, el énfasis ha estado tradicionalmente más en lo primero que en lo segundo. Si la educación ha de ayudar a la construcción de la persona como sujeto, con su propia identidad y proyecto de vida, podríamos decir que ésta tiene una deuda pendiente con las personas que quiere educar. El olvido de la dimensión de la individuación es otra razón por la cual, desde nuestro punto de vista, muchos alumnos y alumnas experimentan dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela en la que las exigencias son las mismas para todos y no se consideran los múltiples talentos, intereses y capacidades de las personas.

Por todo lo señalado, cada vez más se escuchan voces que abogan por una educación que tenga como fundamento la diversidad, de forma que cumpla realmente con la finalidad de lograr el máximo desarrollo de cada individuo como sujeto con su propia identidad. Desde esta perspectiva, hay que avanzar hacia una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo a evitar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de la educación se puede contribuir a superar los estereotipos y prejuicios que son los que conducen a la discriminación.

El punto clave entonces es ¿cómo lograr una educación común para todos los alumnos y alumnas que respete el principio de igualdad, pero que sea sensible al mismo tiempo

a la diversidad, sin caer en la desigualdad? Para lograr el equilibrio entre una educación que asegure unos aprendizajes básicos para todos dando respuesta, al mismo tiempo, a las necesidades de cada uno, la educación común ha de ser más diversificada; es decir hacer diverso y múltiple lo único y uniforme. Así lo entendieron los ministros de educación de América Latina y el Caribe, reunidos en la Habana, 2002, al expresar lo siguiente:

“Es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad⁽¹⁰⁾”.

En esta misma línea, una de las recomendaciones de Educación para Todos señala:

“Ampliar la oferta de educación diversificando: i) sus contenidos, con objeto de escapar al modelo único, fuente de competencia y a menudo de frustración; ii) los tipos y trayectorias de educación, a nivel de sistemas y estructuras, preservando al mismo tiempo la coherencia del conjunto (uso de los medios de comunicación de masas; participación de la educación no formal; tareas educativas en colaboración; trayectorias escolares más o menos escalonadas en la vida de cada persona); y iii) los métodos y lugares de aprendizaje, sobre todo para las competencias técnicas (escolaridad más o menos prolongada; aprendizajes en el trabajo; alternancia con el lugar de trabajo)”.

Para finalizar este punto, la Comisión quiere destacar que la Educación Especial no ha estado ajena al predominio del enfoque homogenizador, el cual se ha basado en la agrupación de los alumnos por categorías diagnósticas, existiendo muchas escuelas por discapacidad con planes y programas específicos para cada una de ellas, a cargo de personal especializado según los distintos déficit. Este modelo ha dificultado que los niños y jóvenes con discapacidad se beneficien de la experiencia de convivir y desarrollarse junto al resto de los niños, en una comunidad más amplia y diversa.

No obstante lo expresado, hay que valorar que, a diferencia de la educación común, la Educación Especial tiene una mayor tradición en lo que se refiere a la individualización de la enseñanza y éste es un aporte importante que no se puede ignorar y que puede ser una de sus contribuciones a la educación común.

4. Del discurso del déficit al de las necesidades educativas especiales

Tradicionalmente la Educación Especial se ha ocupado del colectivo de las personas con discapacidad, sólo en las últimas décadas ha ido ampliando su ámbito de actuación a aquellos alumnos que, sin tener una discapacidad, experimentan dificultades de aprendizaje. Su enfoque, no obstante, se ha centrado preferentemente más en los déficit de las personas que en sus potencialidades o habilidades. Esto ha traído como consecuencia que, en general, se siga prestando más atención a la identificación de las dificultades del individuo, con el fin de proporcionarle la atención oportuna, que al desarrollo de las condiciones en las escuelas y la

(10) Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional para la Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027), La Habana, Cuba, 14 a 16 de Noviembre de 2002.

dotación de los recursos y ayudas necesarias para favorecer su progreso, aprendizaje y participación en el contexto escolar y social.

Esta forma de actuación tiene que ver, a nuestro juicio, con la influencia que, en un momento determinado, han tenido en la Educación Especial los enfoques médico y psicológico. De hecho, el concepto mismo de discapacidad pertenece al ámbito de la salud.

4.1. Diferentes enfoques sobre discapacidad

El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados hacia el déficit, prestados en forma individual por profesionales. Por ello, la intervención está orientada a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta, en lugar de promover cambios en el entorno para que éste se adapte a las necesidades de las personas.

Desde un modelo social, sin embargo, la discapacidad no se considera un atributo de la persona sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. Por ello, la intervención se centra en la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación plena de las personas con discapacidades, en todas las áreas de la vida social. Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole política y de derechos humanos, y se promueve la completa integración de las personas con discapacidad.

La Comisión considera que, en educación, lo importante no es la discapacidad per se, sino las necesidades educativas especiales que estas personas pueden presentar en su proceso educativo. No obstante, a lo largo de este documento se utilizará, en algunos momentos, el término discapacidad cuando se quiera aludir a aspectos específicamente relacionados con este colectivo, razón por la cual la Comisión quiere hacer explícito cuál es el concepto de discapacidad que se va a adoptar.

En la actual clasificación de la OMS⁽¹¹⁾, discapacidad se utiliza como término genérico para referirse a deficiencias, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. La discapacidad se concibe como un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno. En la clasificación se utiliza un enfoque biosicosocial, en el que se integran las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. Considera la evaluación de diferentes componentes relacionados con el funcionamiento y la discapacidad (funciones, estructuras corporales y deficiencias; limitaciones en la actividad y restricciones en la participación), así como de los factores contextuales, partiendo del ambiente más inmediato al individuo y llegando hasta el entorno general.

En el ámbito educativo, la preocupación debe ser crear las condiciones favorables, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y participación de las personas con discapacidad.

(11) Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento y de la Salud (CIF).

4.2. El concepto de necesidades educativas especiales

En las últimas décadas, en el ámbito educativo, se ha adoptado con fuerza el término “Necesidades Educativas Especiales”. Éste supone una nueva concepción de la Educación Especial y una visión distinta de las personas que, tradicionalmente, han sido destinatarias de dicha educación. El concepto fue acuñado en el informe Warnock (1978), para hacer referencia a aquellos alumnos, uno de cada cinco, que precisan una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales a lo largo de su escolaridad (pp 41)⁽¹²⁾:

- Provisión de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas.
- Provisión de un currículum especial o modificado.
- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

La Comisión Warnock consideró que no sólo los niños con discapacidad requerían las ayudas señaladas, sino que había muchos otros que experimentaban dificultades de aprendizaje, por diversas causas, que también precisaban de estas ayudas. Por ello, se señala en el informe que: uno de cada cinco alumnos pueden presentar necesidades educativas especiales, durante períodos de tiempo variables, a lo largo de su escolaridad.

50

Esta nueva concepción ha implicado cambios importantes en la forma de entender la Educación Especial, al plantear que los grandes fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, sean cuales fueren los problemas que enfrentan en su proceso de desarrollo y de aprendizaje. Concibe la educación como un continuo de prestaciones y esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades de los alumnos, de forma que puedan alcanzar los fines de la educación. Desde esta perspectiva, la Educación Especial se define por las ayudas y recursos adicionales y no por una determinada población.

Otro de los cambios fundamentales que implica este concepto es la superación del sistema de clasificación en función de las distintas alteraciones atribuidas a los individuos. Actualmente, existe una mayor conciencia de los efectos negativos del etiquetaje tanto para las personas como para el entorno que las rodea. Una etiqueta sólo da cuenta de un atributo de la persona, pero no de todo lo que esa persona es o puede llegar a ser, razón por la cual, no sirve para la toma de decisiones educativas.

Las categorías tradicionales, que atribuyen las dificultades o alteraciones sólo al individuo, olvidan la enorme importancia del entorno en el desarrollo y aprendizaje de las personas. El etiquetaje tiene un efecto discriminador y repercute en la autoestima del sujeto y en las expectativas del entorno respecto a sus posibilidades, ya que las categorías se centran en las dificultades más que en las potencialidades y habilidades de las personas. Finalmente, existe suficiente evidencia acerca de la enorme variabilidad entre los sujetos ubicados en una misma categoría y la dificultad de ubicar, en muchas ocasiones, a una persona en una determinada, razón por la cual cada vez van surgiendo más categorías diagnósticas.

(12) Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young people. Londres, HMSO, 1978.

No cabe duda de que las creencias y lo que esperan los maestros de sus alumnos tiene repercusión en el desarrollo de éstos. Existen suficientes evidencias que demuestran que, en la medida que los docentes confían en la capacidad de sus alumnos de obtener logros y éxitos en el aprendizaje, éstos desarrollan un concepto positivo de sí mismos, que eleva su autoestima y los estimula a asumir nuevos riesgos durante su proceso de aprendizaje, con una importante cuota de motivación al logro.

Por el contrario, aquellos maestros que expresan bajas expectativas respecto de las posibilidades de desarrollo de sus alumnos, actúan consecuentemente con sus creencias y, por lo tanto, tienden a plantearles menores exigencias y les proporcionan menos refuerzos y apoyos, lo que finalmente limita sus oportunidades de participación y aprendizaje. Este hecho es especialmente crítico en el caso de aquellos estudiantes, que por diversas causas, no progresan satisfactoriamente en la escuela.

Por todo lo señalado, uno de los avances importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que deja de poner el acento en los déficit de los alumnos, centrando la atención en sus necesidades educativas para avanzar hacia el logro de los fines de la educación. La evaluación, por tanto; se enfoca a la determinación no sólo en las dificultades del alumno sino también en sus potencialidades, así como a la identificación de todos aquellos factores del contexto educativo y familiar que influyen en su progreso educativo. En consecuencia, la respuesta educativa se orienta a la creación de las condiciones que faciliten su proceso de desarrollo y de aprendizaje en los diferentes contextos en los que se desenvuelve el alumno, especialmente en el entorno escolar.

La Comisión reconoce que este concepto implica un cambio profundo en las concepciones previas y que ha tenido dificultades de aplicación en los distintos países, dada la larga tradición de clasificar a los alumnos en diferentes categorías diagnósticas; esto ha conducido, en muchas ocasiones, a hablar de necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad. Esta distinción no es otra cosa que una subcategoría dentro de un concepto, que precisamente quiere evitar la clasificación de las personas.

La Comisión considera que la gran potencialidad de este concepto es que establece diferentes niveles de ayuda y de recursos, lo cual obliga al sistema educativo a proporcionar dichos recursos a quiénes en determinados momentos los necesiten.

Sin embargo, a pesar de lo anterior, la definición sigue estando muy centrada en las dificultades de aprendizaje. La Comisión, por lo tanto, estima más adecuado hablar de optimizar los procesos de desarrollo y de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, a lo cual la Educación Especial puede contribuir de forma importante. El término optimizar, a nuestro juicio, es más incluyente, porque la finalidad de la educación es lograr que todos los alumnos y alumnas desarrollen en la máxima medida posible sus capacidades, experimenten o no dificultades de aprendizaje. Hay determinados alumnos que, sin experimentar dificultades de aprendizaje, no tienen oportunidades de desarrollar plenamente sus potencialidades como es el caso, por ejemplo, de los alumnos con altas capacidades o talentos específicos, ya que no se les proporciona una respuesta adecuada a sus necesidades individuales.

Por otra parte, en la definición adoptada por Warnock, se habla de un currículum especial o adaptado. Estimamos que puede ser riesgoso considerar un currículum especial, porque puede reforzar la idea de que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales requieren currícula diferentes, creemos que es mejor hablar de adaptaciones o diversificaciones del currículum.

La Comisión considera que el currículum común, con las adaptaciones y diversificaciones necesarias, ha de guiar la educación de todos los alumnos y alumnas, incluso la de aquellos que están escolarizados en escuelas especiales.

En el currículum se expresan aquellos aprendizajes y competencias que se consideran esenciales para el logro de los fines de la educación. Por ello, es fundamental que todos los alumnos y alumnas participen el máximo posible del currículum común si queremos asegurar su participación en las distintas esferas de la vida. Esto no significa, por otro lado, que todos los alumnos tengan que aprender exactamente lo mismo o con el mismo grado de complejidad, pero hay que poner todos los medios a su alcance para que progresen al máximo en el currículum según sus posibilidades y sin perder de vista sus necesidades específicas.

En este sentido, cuando, por alguna razón, sea necesario educar al niño en una escuela especial hay que asegurar que la enseñanza que se le ofrezca equivalga al currículum común, tanto como sea posible.

Las implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales son las siguientes:

- Las necesidades educativas especiales no se definen por las categorías diagnósticas tradicionales, sino por las distintas ayudas y recursos pedagógicos, materiales y/o humanos que hay que proporcionar para facilitar el desarrollo personal y proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- Las dificultades de aprendizaje y de participación que experimentan los alumnos, son de naturaleza interactiva. Esto supone que la evaluación y respuesta educativa han de considerar tanto las dificultades y potencialidades del alumno como de los contextos educativos, con el fin de identificar qué tipo de ayudas hay que brindarle, y qué modificaciones es preciso realizar en dichos contextos para favorecer su desarrollo, aprendizaje y participación. Si bien, en el caso de las personas con discapacidad, existen ciertas necesidades especiales que se derivan de dicha condición, al margen del contexto en el que se desenvuelven, no es menos cierto que muchas dependerán de otras variables personales, educativas y sociales. Es importante, además, señalar que algunos aspectos que se derivan de su discapacidad hay que abordarlos desde el sector de la salud y no desde la educación, por lo que es fundamental una coordinación y trabajo intersectorial.
- El origen interactivo de las dificultades de aprendizaje nos remite a la idea de relatividad de las necesidades educativas especiales y nos obliga a situarlas en un continuo, al que las escuelas han de dar respuesta y que van desde las más leves a las más significativas. Las necesidades educativas especiales tendrán matices distintos

en función de la respuesta y características de cada escuela y de cada docente. Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de una escuela, más necesidades educativas especiales generará en los alumnos.

- Las necesidades educativas especiales además de relativas son cambiantes, ya que pueden variar en función de los avances del propio alumno y de los cambios de la enseñanza y entorno educativo. Es mejor entonces hablar de “situación” como algo opuesto a “estado”.
- Las necesidades educativas especiales pueden ser de carácter transitorio o permanente. De hecho, hay alumnos que requieren ayudas y recursos sólo en un momento determinado de su escolarización, otros en cambio requerirán de estos apoyos en forma sostenida en el tiempo.

Cabe señalar que el uso del concepto de necesidades educativas especiales presenta dificultades en el ámbito administrativo y financiero, ya que en la perspectiva de asegurar la provisión de los recursos adicionales, las administraciones educativas necesitan información previa que de cuenta de cuántos son y dónde están estos alumnos.

Este es un tema de suma relevancia, que amerita la revisión de los actuales mecanismos que existen para identificar las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos. A la Comisión le preocupa que el hecho de asegurar la igualdad de oportunidades de determinados estudiantes implique, no obstante, etiquetarlos, con las consecuencias negativas que esto tiene, tanto para el desarrollo personal del alumno como en las actitudes y expectativas de quienes lo rodean, como ya se ha señalado.

5. Del movimiento de la integración al de la inclusión

Uno de los principales factores que ha influido de forma determinante en una nueva concepción y práctica de la Educación Especial, ha sido el progresivo avance de la integración de personas con discapacidad en la escuela común, el cual tiene su origen en un movimiento social de lucha de los derechos humanos, iniciado en diferentes países en los años sesenta y setenta.

Todas las personas, sea cuales fueren sus características personales, tienen más posibilidades de desarrollarse como tales y prepararse efectivamente para la vida si participan en los grupos y contextos comunes de la sociedad. Hacer efectivo este derecho conlleva necesariamente que todas las personas diferentes, incluidas aquellas con discapacidad, abandonen sus condiciones y formas de vida separadas de la comunidad y se incorporen activamente en todos los ámbitos de la vida social.

La integración no significa simplemente colocar en un conjunto lo que estaba separado del mismo. No basta con ubicar a las personas en los diferentes entornos sociales, sino lograr que se produzcan interacciones entre ellas y que haya una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo y la convivencia.

En el ámbito educativo, la integración debe formar parte de la estrategia general, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. Sin embargo, en la mayoría de los países, el movimiento de integración se ha impulsado desde la Educación Especial y ha supuesto más la transformación de ésta que de la educación común. Esto explica, en gran medida, las dificultades para aumentar el número de alumnos integrados y lograr una respuesta educativa de mayor calidad.

En muchos casos, se ha limitado el concepto de integración, considerando que es un fin en sí misma y que su único objetivo es conseguir la integración social, olvidando que es un medio fundamental para proporcionar una educación más integral que prepare a los alumnos de forma efectiva para insertarse en las diferentes esferas de la vida, lo que implica asegurar que éstos aprendan lo máximo posible.

En muchos países, un gran porcentaje de los alumnos escolarizados en las escuelas especiales no presentan discapacidad y ha llegado a ellas debido a las dificultades de las escuelas comunes para dar respuesta a sus diferencias. Esto ha traído como consecuencia que muchos de los alumnos, que efectivamente requieren de estas escuelas no tengan acceso a ellas.

En un estudio de la OCDE sobre la integración de niños que presentan necesidades educativas especiales (1995), se señala que diferentes investigaciones han mostrado que los niños con discapacidad pueden obtener mejores resultados en las escuelas integradas, aunque a veces muestran problemas en la autoestima, y que la enseñanza “segregada” no ofrece las ventajas que cabría esperar. Guskin y Spicker (1968), citados por Fierro (1990), señalan que no hay estudios que justifiquen por qué se han instituido las clases especiales dado el poco éxito obtenido en demostrar la superioridad de los logros educativos en estos costosos programas.

No obstante, la Comisión quiere valorar el importante papel que han jugado las escuelas especiales para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a la educación, pero también considera que los cambios sociales, el reconocimiento de los derechos, los actuales paradigmas respecto al desarrollo humano y el aprendizaje, y los nuevos enfoques educativos hacen necesario replantear su rol y funciones.

La integración ha tenido un valor indudable en promover el derecho de las personas con discapacidad a educarse en contextos comunes a todos, lo cual ha sido positivo no sólo para ellas sino también para la comunidad educativa en su conjunto. Estudios realizados en distintas partes del mundo, así como en Chile⁽¹³⁾, muestran que los niños que se integran a la escuela común alcanzan aprendizajes significativos en el marco del currículo común y tienen un desarrollo y una socialización más completa. Por otro lado, el resto de los alumnos tienen la oportunidad de conocer a aquellos que tienen discapacidad, reduciendo temores, mitos y prejuicios que han conducido a la sociedad a marginar a estas personas y desarrollando actitudes de respeto y solidaridad. La integración también ha supuesto en muchos casos un proceso de innovación en las escuelas comunes y un mayor desarrollo profesional de los docentes.

Sin embargo, los procesos de integración, en los distintos países, también han tenido una serie de limitaciones, que es preciso superar para avanzar hacia una educación que se preocupe de

(13) UNESCO-HINENI-UNICEF (2003) Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa.

incluir y dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, entre ellas es posible mencionar:

- La transferencia del enfoque tradicional de la Educación Especial a la escuela común

Con bastante frecuencia, en las experiencias de integración, se adopta un modelo de atención propio de las escuelas especiales que es ajeno a la cultura de las escuelas comunes. Los procesos de integración se han centrado más en la atención individualizada de los alumnos integrados que en la transformación de la cultura y práctica de las escuelas de forma que se puedan beneficiar todos los alumnos. Esto nos muestra la persistencia de un enfoque en el que las dificultades de aprendizaje se atribuyen solamente a variables del individuo. Al no poner atención en la transformación de los procesos educativos del aula, muchas veces los alumnos integrados, si bien se benefician de las ayudas señaladas, realizan un trabajo paralelo que no se relaciona con el de su grupo curso, o se les proporciona apoyo especializado fuera del aula a tiempo parcial e incluso en muchos casos, son atendidos a tiempo completo en una clase especial.

Esta situación no sólo limita las oportunidades de aprendizaje y los procesos de socialización e individuación de los alumnos con discapacidad, sino también dificulta el cambio de actitudes y prácticas de los docentes. Desde el enfoque adoptado en este documento, los esfuerzos se deberían orientar a la adaptación del currículo, de las estrategias de enseñanza o los procedimientos de evaluación en función de las necesidades de cada alumno, más que en la modificación de la oferta educativa.

El enfoque tradicional también ha conducido a establecer una diferenciación respecto a qué niños se pueden o no integrar, olvidando la considerable influencia que tiene el contexto en el desarrollo y aprendizaje. De hecho, hay escuelas comunes que han logrado dar respuesta a niños que presentan necesidades educativas muy específicas y significativas, mientras que otras no han conseguido dar respuesta a alumnos con altas capacidades. Esta situación nos demuestra que la decisión de quién se puede integrar no debe tomarse en función de las posibilidades o limitaciones del alumno, sino más bien en función de las potencialidades o limitaciones de la escuela.

- La disponibilidad de recursos adicionales sólo para los alumnos integrados

En un buen número de países, al igual que en Chile, la integración está asociada a la provisión de recursos materiales y humanos de carácter especializado para los alumnos “del Programa de Integración”. Partiendo de la premisa que éstos son necesarios para atender determinadas necesidades educativas de estos alumnos, el problema se produce cuando no se brinda apoyo a muchos otros que también lo requieren, pero no son parte de dicho programa. Esto significa que no se está asegurando la igualdad de oportunidades para un importante porcentaje de alumnos, que si contaran con las ayudas necesarias podrían superar sus dificultades de aprendizaje o de participación y obtener mejores logros educativos. Por otra parte, un efecto no deseado de esta medida es que se pueda etiquetar a un mayor número de alumnos como “alumnos de integración” para obtener recursos adicionales.

Esta situación ha propiciado, además, que en muchos casos la responsabilidad de la educación de los niños integrados se delegue en los profesionales de apoyo y no sea asumida por los docentes de educación común.

Las dificultades señaladas se podrían evitar, en gran parte, si los docentes de Educación Especial se asignaran al conjunto de la escuela y no sólo a aquellos alumnos que forman parte del Programa de Integración. En la medida que estos docentes puedan participar en la toma de decisiones educativas generales y apoyar a todos aquellos alumnos que lo requieran, se podrán optimizar los procesos de aprendizaje de todos y lograr mejores resultados educativos, contribuyendo así al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

- Formación insuficiente de los docentes de educación común y especial para atender las necesidades educativas especiales

Con bastante frecuencia, los docentes de las escuelas comunes no se sienten preparados para atender las necesidades educativas especiales de los niños y niñas integrados, motivo por el cual se resisten a recibirlos en sus aulas. En la base de esta creencia persiste la concepción de que estos alumnos aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. Ciertamente, estos alumnos requieren una serie de ayudas y recursos de carácter especializado para facilitar o minimizar sus dificultades de aprendizaje, que muchos docentes no dominan, motivo por el cual, es necesaria la participación de docentes de Educación Especial. Muchas veces, estos últimos, además, tampoco cuentan con la formación necesaria para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad en el contexto del currículum y de la escuela común, ya que su formación ha estado principalmente orientada a la especialización en las distintas discapacidades, más que para atender las necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela común.

- Carácter voluntario de la integración

Al igual que en Chile, en otros países la integración es voluntaria y suele acompañarse de un proyecto o programa que se presenta a la Administración Educativa, la cual establece determinadas orientaciones o condiciones para llevar adelante la iniciativa. De la aprobación de este proyecto depende, generalmente, la asignación de los recursos humanos, materiales o financieros adicionales. Esta estrategia ha producido dos problemas fundamentales: En primer lugar, el carácter voluntario, si bien es una estrategia adecuada para asegurar una actitud favorable de la comunidad escolar para acoger a los niños y jóvenes con discapacidad, tiene la dificultad de que otros establecimientos cercanos tienden a derivar a los alumnos con mayores dificultades a las escuelas de integración. En otras palabras, el hecho de que sólo determinadas escuelas sean de integración genera exclusión y discriminación en otras. En segundo lugar, la voluntariedad restringe la oferta de la integración a ciertos establecimientos lo que por un lado, limita la ampliación de la cobertura para un mayor número de niños y jóvenes con discapacidad y, por otro, la libertad de los padres para elegir la escuela donde se eduquen sus hijos.

Por otra parte, la elaboración de proyectos de integración conlleva en muchos casos a que ésta sea concebida como una actividad paralela para el colectivo de los alumnos con discapacidad, y que a menudo sea asumida por algunos docentes del establecimiento, preferentemente por aquellos que tienen niños integrados en su aula. Lo deseable sería que ésta forme parte de la definición del proyecto educativo institucional y la respuesta a las necesidades educativas especiales constituya un eje transversal en los diferentes componentes del mismo.

- El continuo de distintas opciones de integración

En nuestro país, los procesos de integración se han caracterizado como en la mayoría de los países, por establecer diferentes opciones que van desde la mera ubicación física en la escuela común a la integración completa en el aula, pasando por opciones que combinan tiempos de permanencia en el aula común y en el aula de recursos o en clases especiales. La idea de ofrecer un continuo de alternativas de integración, se remonta a los inicios del movimiento en favor de la integración educativa de los niños con discapacidad, bajo el entendido que este proceso de cambio se facilitaría en la medida que se abordara gradualmente, avanzando desde opciones más segregadas o restrictivas hacia opciones cada vez menos restrictivas y más integradoras. Sin embargo, en los últimos 20 años la experiencia ha demostrado que la verdadera integración, tanto social como educativa, se consigue en la medida que estos alumnos participan en el mayor grado posible en el currículo y en las experiencias comunes de aprendizaje, junto a sus compañeros. Por esta razón, en la actualidad la tendencia es incorporar a los alumnos con discapacidad directamente en los cursos que les corresponde por edad, con las adaptaciones y apoyos pertinentes según cada caso, y en la medida de sus necesidades se les ofrezcan otras opciones más diferenciadas, a fin de asegurar su permanencia en la escuela común y la continuidad de sus estudios.

A este respecto, es importante señalar que dentro de las opciones implementadas en nuestro país, la opción 4 no se puede considerar como integración propiamente educativa, ya que supone la agrupación de alumnos por discapacidad en una clase especial, atendida por docentes especialitas y donde se les imparte la enseñanza con base a los programas específicos de Educación Especial, recibiendo la certificación de estudios de esta modalidad.

Por otra parte, si bien en los últimos años el número de niñas y niños integrados en nuestro país ha aumentado de manera considerable, en general, la mayoría de ellos presentan dificultades leves. Asimismo, se advierte que la integración de los alumnos con discapacidad a los establecimientos de educación común, no está logrando evitar otro tipo de discriminaciones. Se da la paradoja, que muchas escuelas que integran estudiantes con discapacidad simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que son escuelas de integración, pero no son escuelas inclusivas.

6. El movimiento de la inclusión

No cabe duda que la integración educativa ha constituido un movimiento fundamental para hacer efectivos los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad a educarse y desarrollarse junto al resto de los niños de la comunidad. Sin embargo, el hecho de haber centrado el proceso preferentemente en las personas con discapacidad, si bien ha sido necesario para incorporarlos a la educación común, no ha posibilitado transformar sustancialmente la cultura de las escuelas, para que respondan adecuadamente a la diversidad de necesidades de todo el alumnado, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales.

Como señala Booth, la inclusión de un determinado colectivo no llegará muy lejos si las escuelas no están preparadas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado⁽¹⁴⁾. Por este motivo, recientemente se ha comenzado a hablar del movimiento de la inclusión que es más amplio que el de integración, ya que no se trata sólo de lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente educados en escuelas especiales u otros programas diferenciados, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y jóvenes, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno.

La preocupación no se centra solamente en identificar las condiciones que favorecen la atención de los alumnos con discapacidad en la escuela común, como en la integración, sino en analizar qué barreras existen para el aprendizaje y participación de todos y cómo eliminar o minimizar dichas barreras, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales. Las barreras al aprendizaje y participación se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas.

El concepto de inclusión está relacionado, por otra parte, con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada”, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Desde esta perspectiva, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a ella. Cuanto más inclusivas sean las escuelas comunes en su funcionamiento, menos alumnos quedarán fuera y, por tanto, no será necesario integrarlos.

En todos los países, sobre todo en las comunidades rurales, se pueden encontrar ejemplos de escuelas inclusivas, el desafío es avanzar en este sentido en los establecimientos educativos de las zonas urbanas y de mayores recursos, donde se observa un mayor nivel de exclusión. El movimiento de la inclusión supone un impulso para avanzar en la educación para todos, lo cual significa hacer efectivos para toda la población los derechos a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Esto conlleva la necesidad de construir las condiciones necesarias para que las escuelas y liceos puedan acoger la diversidad y ofrecer una educación de mayor calidad para todos.

(14) Booth, T (2000) Estudio temático sobre inclusión. Educación para todos. UNESCO.

7. Ámbito, rol y enfoque de la Educación Especial

Todo lo expresado nos obliga a reconsiderar el ámbito, enfoque y el rol de la Educación Especial chilena.

Un primer aspecto que se ha ido señalando, es que los límites entre la Educación Especial y la educación común no son nítidos y cada vez lo serán menos, en la medida que la ésta última sea más inclusiva y responda a la diversidad, y que la mayoría del alumnado que presenta necesidades educativas especiales esté escolarizado en la educación común.

7.1 El ámbito de la Educación Especial

La Educación Especial en Chile hasta ahora se ha ocupado de dos colectivos: el de alumnos con discapacidad y el de aquellos que presentan dificultades específicas de lenguaje y/o de aprendizaje, los cuales son atendidos en escuelas especiales o en establecimientos de educación regular con proyectos de integración y/o grupos diferenciales.

Un gran porcentaje de los alumnos que asiste a escuelas especiales presenta, discapacidades más bien leves, por lo que aquellos con discapacidades más severas o múltiples han tenido escaso acceso a la educación. En virtud de ello la Comisión considera que es un imperativo, asegurar el acceso de estos alumnos a la educación.

Por otro lado, la Comisión señala que es más adecuado hablar de ámbito de actuación de la Educación Especial que de población objetivo. Si la tendencia es lograr que la mayoría de los alumnos que tradicionalmente han sido destinatarios de la Educación Especial se escolarice en las escuelas comunes ¿las personas que presentan necesidades educativas especiales son la población objetivo de la Educación Especial o de la educación común?. Si los fines de la educación y el currículum común son la base de la educación de estas personas, ¿cuál es entonces, el ámbito de actuación específico de la Educación Especial?

La respuesta a estas preguntas no es una tarea fácil y la Comisión ha tenido largos debates al respecto, porque significa un cambio importante respecto a los actuales esquemas que han concebido la Educación Especial en función de los colectivos destinatarios de ésta. En este sentido, la Comisión considera que el ámbito de la Educación Especial no ha de definirse por colectivos de personas, sino por aquellas necesidades educativas que requieren recursos, técnicas y conocimientos especializados, que sólo puede brindar la Educación Especial, sea quien sea que las presente.

Todos los alumnos se enfrentan a los aprendizajes básicos y comunes del currículum, esenciales para su desarrollo como personas, de diferente forma, en función de su origen social y cultural, y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones y estilos de aprendizaje.

En virtud de ello, algunos van a necesitar más o menos tiempo para lograr ciertos aprendizajes, otros van a requerir estrategias metodológicas o materiales distintos. Sin embargo, algunas diferencias individuales en cuanto a motivaciones, factores afectivos, interpersonales y capacidades pueden necesitar ayudas distintas y complementarias que requieran conocimientos, técnicas o recursos humanos de carácter especializado, los cuales deberían ser proporcionados por la Educación Especial. En este caso estaríamos hablando de necesidades educativas especiales.

La Comisión señala que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para optimizar su proceso de desarrollo y aprendizaje y lograr los fines de la educación.

Las necesidades educativas especiales, por tanto, se refieren a los siguientes tipos de ayudas:

- Recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos: profesores de Educación Especial y otros profesionales de la educación, intérpretes de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar y no sustituir a los docentes. La Comisión quiere valorar el aporte de los docentes y profesionales de apoyo con discapacidad en los procesos educativos, lo que implica una dimensión global de la inclusión educativa.
- Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículum: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados o especializados; sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito: lenguaje de señas; palabra complementada; Bimodal; Bliss; Sistema Pictográfico de Comunicación; Braille; Programa de Comunicación Total de Scheaffer, etc.
- Adaptaciones o diversificaciones del currículum: en muchos casos la ayuda consiste en adaptar o diversificar el currículum mismo, para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas. Este aspecto se desarrollará con mayor profundidad más adelante.

Para garantizar que los alumnos reciban lo señalado, es necesario que el sistema educativo destine mayor financiamiento para la contratación de personal especializado, la formación permanente de recursos humanos, la adquisición de recursos materiales y equipamientos específicos, y otras medidas que se requieran. Esto significa que la respuesta a las necesidades educativas especiales exige disponer de los recursos financieros necesarios que garanticen la calidad y continuidad de los procesos.

Actualmente, hay un buen porcentaje de alumnos que requieren de estos recursos y ayudas y que, por el hecho de no presentar una discapacidad, no las reciben. Buena parte de ellos, al no recibir oportunamente los apoyos necesarios, se van desfasando en relación con su curso, lo que repercute en sus niveles de logro y autoestima, y muchas veces terminan abandonando la escuela.

Puede haber alumnos que precisen todos los recursos y ayudas señaladas, a lo largo de su escolaridad o durante un período de la misma; otros que requieran principalmente recursos materiales; adaptaciones curriculares y/o recursos humanos; otros podrían requerir básicamente el apoyo de personal especializado, etc.

En muchos casos, la provisión de recursos humanos y materiales adicionales va a permitir que los alumnos progresen en el currículum, o se prevengan posibles dificultades de aprendizaje o

de participación. Este es el caso, por ejemplo, de un alumno con discapacidad visual que precisa aprender el sistema de lectura y escritura Braille y contar con recursos materiales y equipamiento específico, lo que le va a facilitar seguir el currículum común, siempre que no haya otros factores, tanto personales como del entorno educativo, que hagan necesario incorporar otras medidas. También puede ser el caso de los alumnos que presentan un trastorno del lenguaje que requieren temporalmente la intervención de un especialista para abordar tempranamente dicha dificultad, facilitando así su adecuado desarrollo y previniendo dificultades de aprendizaje futuras.

En otros casos, además de la provisión de recursos humanos y materiales, es necesario realizar adaptaciones del currículum más o menos significativas para que los alumnos puedan progresar en función de sus capacidades y nivel de aprendizaje. Este puede ser el caso de alumnos que experimentan dificultades de aprendizaje en alguna o varias áreas del currículum o que presentan altas capacidades o talentos específicos.

En consecuencia, no sólo los alumnos con discapacidad pueden requerir recursos educativos especiales, de hecho, determinados alumnos con discapacidad pueden no presentar en un momento determinado necesidades educativas especiales, porque ya se le han proporcionado los recursos necesarios para su participación y aprendizaje en el contexto escolar. Las necesidades educativas especiales pueden involucrar, según estimaciones realizadas en algunos países, aproximadamente el 20% o más de la población escolar, siendo muchas de ellas de carácter transitorio.

Si la Educación Especial ampliara su actuación a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que representan este 20% o más de la población, estaría contribuyendo de forma importante al mejoramiento de la calidad de la educación y de los niveles de aprendizaje de una población que muchas veces se queda en terreno de nadie.

La Comisión ha decidido adoptar el término de alumnos que presentan necesidades educativas especiales en lugar de alumnos con necesidades educativas especiales. Estimamos que el término “presentan” refleja mejor que es una “situación” y no “un estado del individuo”. Se trata, por otro lado, de una situación muchas veces transitoria y en todo caso modificable si se proporcionan las ayudas y recursos necesarios.

La Comisión considera importante recalcar que las necesidades educativas especiales se definen de forma individual y no por colectivos. Obviamente, los estudiantes que provienen de sectores sociales más desfavorecidos o de otras culturas, que tienen una menor vinculación con los objetivos de la escuela, requieren recursos adicionales para compensar su situación de desventaja, previniendo así muchas dificultades de aprendizaje y de participación que tienen su origen en una enseñanza que no tiene en cuenta sus necesidades específicas. Un buen porcentaje de alumnos que provienen de estratos socioeconómicos más desfavorecidos o de otras culturas diferentes a la dominante en la escuela, suelen presentar dificultades de aprendizaje, lo que no quiere decir que todos los alumnos que provienen de dichos estratos y culturas las experimenten.

Es importante que haya actuaciones dirigidas a contemplar la diversidad social y cultural en el ámbito de la escuela y del aula, con el fin de reducir o minimizar las dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza que no considera las diferencias en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de las medidas que se adopten con carácter general para

estos colectivos, puede seguir habiendo alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Es decir, las necesidades educativas especiales se dan al interior de cualquier estrato socioeconómico y cultura.

El carácter individual de las necesidades educativas especiales se refleja en que el tipo de recursos adicionales no dependen solamente de las potencialidades o limitaciones del individuo, sino también del contexto educativo en el que se desarrolla y aprende. De manera que el mismo alumno puede tener unas necesidades educativas especiales más significativas en un contexto u otro, en función de las oportunidades educativas que se le brinden, los recursos y características de cada establecimiento educativo.

7.2 El rol de la Educación Especial en el sistema educativo

La Comisión estima que es esencial avanzar hacia un sistema educativo único, en el cual la Educación Especial cumpla un rol de complementariedad y de apoyo para conseguir en la mayor medida posible que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, alcancen los fines que se propone la educación general para todos los alumnos y alumnas del país.

Consideramos la Educación Especial como un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad.

Desde la concepción adoptada, la Educación Especial tiene un rol fundamental en hacer efectivos los derechos a una educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación de las personas que presentan necesidades educativas especiales. Lograr que todos los niños, jóvenes y adultos accedan a la educación, sin excepción, y que ésta sea de calidad es una responsabilidad del Ministerio de Educación en su conjunto. No obstante, existen necesidades educativas especiales cuya satisfacción requiere la entrada en escena de la Educación Especial para lograr que esto sea posible.

Queremos manifestar que el término Educación Especial no es el más adecuado a la luz de los planteamientos señalados a lo largo del documento, ya que, como se señaló, la educación es una sola con distintos tipos y grados de ayuda, por lo que sería más adecuado hablar de recursos de apoyo a la educación que hablar de Educación Especial. No obstante, somos conscientes de la dificultad de adoptar otro término dado lo instalado que está su uso, tanto en el ámbito educativo como en la sociedad, por lo tanto, debería seguir denominándose “Educación Especial”.

Al respecto, la Comisión afirma oportuno señalar que la actual denominación de Educación Especial y/o diferencial, presente en los diferentes marcos legales, ha de cambiarse por “Educación Especial”. Asimilándose a la denominación que existe en la mayoría de los países.

Esto significa, a su vez, que no debería hablarse de grupos diferenciales, ya que resulta inadecuado por la connotación que tiene para los alumnos ser rotulados por sus dificultades y separados de su curso para llevarles a un aula de recursos. Aún cuando este enfoque ha ido cambiando con las actuales normativas, esta Comisión sugiere que no se utilice el término

de grupo diferencial y que los docentes de estos grupos pasen a denominarse de otra forma y se consideren como un recurso de apoyo al establecimiento educativo para optimizar el aprendizaje de todos los alumnos, y atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de ellos.

Como ya se ha señalado, no es lo mismo Educación Especial que escuela especial; la Educación Especial es fundamentalmente un conjunto de recursos para la educación común, por lo que ha de ser transversal a todas las etapas educativas y programas del Ministerio de Educación. Asimismo, los profesionales especializados se definen en función de su rol y no de un determinado tipo de escuela. Es más, en el mediano y largo plazo, los docentes de Educación Especial deberían desempeñarse sobre todo en las escuelas u otras modalidades de la educación común.

Lo anterior significa que, asimismo en el futuro, las escuelas especiales deberán escolarizar sólo a aquellos alumnos que requieren adaptaciones muy significativas del currículo común y la atención de personal especializado de forma intensiva, y cuando se estime que el grado de participación educativa y social que pueden lograr en las escuelas comunes sería mínimo. Este puede ser el caso de los alumnos y alumnas con discapacidades severas o múltiples. El horizonte, debería ser crear cursos o unidades dentro de los establecimientos educativos comunes para atender a estos alumnos, con lo que se lograría tener un sistema educativo unificado pero diversificado en cuánto a las respuestas que ofrece.

Avanzar hacia un sistema educativo único, significa que las actuales escuelas especiales han de formar parte de la red educativa general. La Comisión considera importante que se organicen y funcionen como cualquier establecimiento educacional, desarrollando propuestas curriculares, basadas en el currículo común, que sean significativas y relevantes para los alumnos, y estableciendo un sistema de acreditación que permita a los alumnos insertarse en el mundo laboral.

A fin de lograr una mayor integración de las actuales escuelas especiales es importante que se considere su participación en todas las propuestas de cambio que se propongan en el sistema educativo, así como en las distintas acciones de capacitación, facilitando el intercambio y enriquecimiento mutuo entre docentes de Educación Especial y educación común.

La Educación Especial también tiene un rol fundamental en contribuir al desarrollo de escuelas inclusivas y al mejoramiento de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, puede realizar un aporte importante en el diseño e implementación de estrategias de personalización de la enseñanza que optimicen el desarrollo y participación de todos los alumnos, especialmente de aquellos que requieren recursos, técnicas y ayudas de carácter especializado.

Otra contribución importante de la Educación Especial es la coordinación con otros servicios y sectores fuera del ámbito educativo. La atención integral de algunas personas que presentan necesidades educativas especiales requiere la intervención de otros profesionales y servicios que brinden apoyo psicológico, médico o social. La prestación de servicios ha de darse, en la medida de lo posible, en el medio en el que estas personas viven su vida y se desarrollan. Si los servicios están para satisfacer las necesidades de las personas, éstos deben prestarse allí donde éstas se encuentran. Es preciso avanzar hacia servicios comunitarios de carácter interdisciplinar que puedan atender la multiplicidad de necesidades y cualquier demanda en su sector geográfico.

El nuevo enfoque de la Educación Especial, expresado hasta el momento, obliga necesariamente a reflexionar y definir un nuevo rol y perfil de los docentes de Educación Especial. Consideramos que esta reflexión es una tarea fundamental por las repercusiones que tiene, tanto en el ámbito del desempeño y desarrollo profesional de los docentes, como en la formación que es preciso brindarles para que puedan enfrentar las nuevas demandas y desafíos.

Consideramos que algunas de las principales funciones que habrían de desempeñar los docentes de Educación Especial son las siguientes:

- Atención de las necesidades educativas especiales que puedan presentar determinados alumnos a lo largo de toda su escolaridad, tanto si están escolarizados en la escuela especial como en los establecimientos u otras modalidades de la educación común. La respuesta a las necesidades educativas especiales ha de basarse en el currículum común y ha de orientarse a la optimización de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, poniendo el énfasis en sus potencialidades y no sólo en sus dificultades.
- Participar en las instancias y procesos de toma de decisiones educativas de las escuelas comunes para crear las condiciones que den respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas. Esto significa un trabajo cooperativo entre los docentes de educación común y los de especial en las adaptaciones del currículo, en la identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales y en la modificación de aquellos aspectos del contexto y práctica educativa que limitan las oportunidades de aprendizaje y participación de los alumnos.
- Desarrollar estrategias o programas orientados a los menores de seis años tanto para prevenir dificultades futuras como para atender tempranamente aquellas que ya hayan hecho su aparición. Dado que la educación comienza desde el nacimiento y que los primeros años de la vida son cruciales en el desarrollo de las personas, consideramos que ésta es una tarea de máxima importancia, por lo cual se sugiere establecer en las normativas dar prioridad a los niños que presentan necesidades educativas especiales en los programas de cuidado y atención de la primera infancia, asegurando que reciban apoyo de los profesionales de la Educación Especial en el contexto de estos programas, o en última instancia atención ambulatoria en los centros de Educación Especial.
- Trabajar con la familia y la comunidad para fortalecer la atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos, desarrollando acciones de información y formación para propiciar su adecuada participación. Aprovechar todos los recursos de la comunidad para atender de forma integral las necesidades educativas de los alumnos y favorecer su plena participación en la familia y la comunidad.

Las funciones mencionadas implican un nuevo escenario que demanda procesos de formación que proporcionen los conocimientos y estrategias necesarias para el desarrollo de las mismas. Al respecto, la Comisión considera que la formación docente, inicial y en servicio, debería modificarse con el objeto de que todos los docentes adquieran las competencias necesarias para trabajar con la diversidad del alumnado.

Lo señalado supone nuevas mallas curriculares en todas las carreras de formación docente inicial, en las que se incorporen conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender adecuadamente las necesidades educativas especiales.

En consonancia con el enfoque adoptado, la Comisión estima que es preciso superar la tendencia actual a formar, desde un inicio, docentes de Educación Especial y que además dicha formación sea por discapacidad o dificultades específicas de aprendizaje. Consideramos que debiera existir una formación pedagógica común para todas las carreras de educación, impartida para el conjunto de todos los estudiantes, y una formación específica o especializada que podrá adoptar diferentes modalidades.

Por otra parte, asumir este nuevo enfoque y desarrollar una política educativa que lo sustente implica establecer, de forma urgente, planes y programas de formación en servicio para todos los docentes que se desempeñan en los distintos niveles y modalidades educativas. Estos deben proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas que ayuden a modificar los esquemas homogeneizadores por enfoques que consideren las particulares necesidades de los alumnos.

Ello supone proveer recursos y facilidades administrativas que aseguren a los docentes un acompañamiento y apoyo sostenido mediante estrategias de formación continua orientadas a la revisión y desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En este sentido, sugerimos combinar acciones presenciales y a distancia, orientadas preferentemente al conjunto de los docentes de un mismo establecimiento, con el fin de generar cambios en sus prácticas a partir de la reflexión y análisis de sus propias realidades y contextos.

La Comisión considera que una estrategia sumamente útil para el desarrollo profesional es la formación entre pares, por lo que se sugiere ir construyendo redes entre escuelas y docentes, tanto de la educación común como de la especial.

7.3 Enfoque educativo y curricular para atender las necesidades educativas especiales

La Comisión define que la Educación Especial ha de tener un enfoque educativo y curricular, tanto si ésta se brinda en los establecimientos de educación común como en las escuelas especiales. Como ya se ha señalado, desde el enfoque centrado en el déficit, las dificultades se definen según las características individuales de los alumnos, por ejemplo las discapacidades, los rasgos psicológicos o sus antecedentes sociales o familiares. Este enfoque ha conducido a identificar grupos de niños especiales, agrupándolos en escuelas o grupos separados para recibir una enseñanza adecuada a sus necesidades específicas, a cargo de especialistas. Este modelo muchas veces ha limitado las oportunidades de aprendizaje, ya que el referente educativo no ha sido el currículum escolar sino programas de estudios paralelos centrados en la discapacidad que han reducido el aprendizaje a determinados aspectos, limitando así las oportunidades de integrarse en la sociedad.

Desde una concepción educativa y curricular, se considera que las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva, y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar. Este modelo considera que, si bien las diferencias individuales influyen de manera importante en el aprendizaje y progresos de los alumnos, la respuesta educativa también es determinante. Es más, las decisiones que toman los docentes y la forma de enseñar pueden generar dificultades de aprendizaje. Por ello, la intervención no está centrada en las deficiencias de los alumnos, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje de éstos. Se persigue que los alumnos participen al máximo del currículum y las

actividades educativas, y se considera que la mejor opción es educarlos mayoritariamente en el sistema de educación común en sus diversas modalidades y programas.

La Comisión considera fundamental hacer una revisión exhaustiva al modelo imperante en el diagnóstico y la evaluación para determinar quienes presentan necesidades educativas especiales, ya que el modelo actual se centra en describir y explicar los trastornos del individuo a través de la utilización de test u otras pruebas, descontextualizadas, que sólo informan acerca de cuánto se distancia el individuo de la “norma”, aportando muy poca información respecto a cómo hay que enseñarle y qué ayudas hay que proporcionarle para que se desarrolle, aprenda y progrese en el currículum.

Frente a este modelo, se propone adoptar un enfoque de la evaluación que tenga como finalidad identificar las necesidades de los alumnos en términos de los apoyos y ayudas que necesita para progresar en el currículum. Esto no quiere decir, que no haya que evaluar la incidencia de determinados aspectos de base biológica y/o limitaciones del individuo en su desarrollo y en la capacidad para aprender y relacionarse con el entorno, pero siempre desde la perspectiva de identificar las ayudas educativas que hay que proporcionarle.

La evaluación también ha de fundamentar los cambios que hay que introducir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, convirtiéndose así en un recurso para el cambio de la escuela.

Desde la lógica de un currículum abierto, las adaptaciones curriculares individuales constituyen el último nivel de ajuste de la respuesta y oferta educativa. Las adaptaciones curriculares pueden requerirlas muchos alumnos que por sus condiciones de desarrollo personal y de la respuesta educativa que se les ofrece, no están logrando el máximo desarrollo de sus capacidades o experimentan dificultades de aprendizaje significativas que le limitan su progreso en el currículum. No toda dificultad de aprendizaje requiere necesariamente adaptaciones significativas del currículum.

La adaptación o modificación del currículum puede adoptar diferentes formas que pueden significar un mayor o menor alejamiento o diferenciación respecto de su estructura, organización y contenido:

- Las adaptaciones curriculares son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos del currículo y pueden ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación. Cuando las modificaciones en estos elementos son muy numerosas pueden tener efectos en la promoción y certificación. A continuación, se señalan las posibles adaptaciones que se pueden realizar:
 - Dar prioridad a algunos objetivos y contenidos de algún sector o sectores de aprendizaje. Este tipo de adaptación puede implicar en algunos casos renunciar temporal o definitivamente a otros aprendizajes menos relevantes para el alumno.
 - Introducir o ampliar determinados aspectos contemplados en objetivos, contenidos e indicadores de evaluación. Algunos alumnos van a necesitar aprender ciertos aspectos que no están contemplados en el currículum común, o que forman parte de la propuesta curricular de niveles educativos anteriores, y, por tanto, se tienen que introducir de forma individual.

- Graduar determinados aprendizajes de forma más pormenorizada, lo que implica mayor tiempo para su adquisición.
- Eliminar objetivos, contenidos e indicadores de evaluación del currículum Oficial llegando, en algunos casos, a eliminar prácticamente algunos sectores de aprendizaje o alguna área curricular completa. En toda área curricular existen contenidos esenciales o nucleares y contenidos que se podrían denominar de detalle o profundización, cuando la eliminación afecte a estos últimos habrá de considerarse una adaptación no significativa. La eliminación, en algunos casos, es el resultado de tener que introducir otros contenidos, o de tener que priorizar durante un largo período escolar determinados aprendizajes, en otros, sin embargo, se tienen que eliminar determinados aprendizajes porque existe una gran distancia entre estos y el nivel de competencias del alumno.
- La diversificación del currículum puede significar seleccionar ciertos aprendizajes de algunas áreas o sectores de aprendizaje, e incluir otras áreas o sectores que sean más pertinentes para los alumnos. La diversificación, a diferencia de las adaptaciones, implica una reorganización importante de la estructura y áreas del currículum. En algunos países, la diversificación suele realizarse en la educación media para aquellos jóvenes que tienen una gran distancia en algunas áreas curriculares, lo que implica que comparten algunas de ellas con su grupo de referencia y en el caso de aquellas que se han realizado modificaciones importantes trabajan en pequeño grupo. La diversificación también será necesaria en el caso de las escuelas especiales, en la medida que escolaricen niños y jóvenes que requieran modificaciones significativas del currículum.
- Enriquecimiento del currículum es otro tipo de modificación curricular que implica el desarrollo en mayor profundidad de determinadas áreas del currículum común con un grado de dominio superior al de los compañeros de edad.

Los cambios en la forma de evaluación y las adaptaciones del currículum no son suficientes para lograr la plena participación y aprendizaje de todos los alumnos. Desde el modelo educativo y curricular, las modificaciones en la forma de enseñanza y en las interacciones que se establecen en el aula son también fundamentales. De poco sirve hacer adaptaciones del currículum si no se modifican las condiciones de enseñanza, para lograr que los alumnos que las requieran no trabajen de forma aislada.

Una de las principales barreras para atender la diversidad del alumnado es la utilización de las mismas estrategias, actividades y materiales para todos los alumnos. La cuestión central, entonces, es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, cómo lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. A continuación queremos señalar algunos aspectos que los docentes, tanto de establecimientos comunes como de escuelas especiales, han de considerar para organizar la enseñanza de forma que todos los alumnos tengan cabida.

La respuesta a la diversidad implica la utilización de una amplia variedad de estrategias metodológicas y la adaptación de las tareas de aprendizaje a las posibilidades de los estudiantes. Los grupos heterogéneos y la combinación de actividades de gran grupo, pequeño grupo e individuales son factores que posibilitan el aprendizaje de todos. Asimismo, la evaluación constante de los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, a través de estrategias adecuadas a las características de los alumnos, es también un elemento fundamental, porque permite identificar las dificultades que puedan surgir en el proceso y poner en marcha las medidas oportunas, optimizando así el aprendizaje de todos.

Una de las estrategias que se ha mostrado sumamente eficaz es la del aprendizaje cooperativo, ya que tiene efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. La diversidad de alumnos es en sí un rico recurso de aprendizaje; cada alumno, sin importar su nivel de desempeño, es un maestro en potencia y una posibilidad para aumentar las oportunidades de aprendizaje.

La existencia de un buen clima socioafectivo es otro factor que es preciso no olvidar, si queremos favorecer el desarrollo emocional de los niños y niñas y su aprendizaje. En este sentido, es preciso brindar apoyo a todos los alumnos, valorarlos y tener altas expectativas respecto de lo que son capaces de aprender si les proporcionamos las ayudas necesarias.

Para finalizar, queremos destacar la importancia del trabajo cooperativo entre los docentes y entre éstos y otros profesionales. Los docentes también necesitan apoyo para responder a la diversidad del alumnado, y a las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de ellos. Un apoyo fundamental que debiera existir en los establecimientos para atender la diversidad de alumnos, es contar no sólo con recursos materiales didácticos y ayudas técnicas específicas sino que es fundamental contar con recursos humanos calificados que colaboren con estos procesos, como son: profesores de Educación Especial, psicólogos, fonoaudiólogos, entre otros.

La Comisión considera, por lo tanto, relevante que el Ministerio en un futuro asigne recursos humanos especializados a los establecimientos educacionales con el objeto de apoyar los procesos de aprendizaje de todos los alumnos que lo requieran, contribuyendo así al logro de mejores resultados educativos. Para avanzar hacia este propósito, se sugiere, en una primera etapa, iniciar la contratación de profesionales en el grupo de las escuelas básicas que atienden a la población más vulnerable y de manera gradual incluir a la totalidad de las escuelas.

A continuación, se plantean los principales desafíos que implica asumir el derecho a la igualdad de oportunidades de una educación de calidad de las personas que pueden presentar necesidades educativas especiales de forma temporal o permanente:

8. Desafíos

1. Hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, permanencia y progreso en el sistema educacional.
2. Avanzar hacia el desarrollo de establecimientos educacionales más inclusivos, que den respuesta a la diversidad del alumnado y a las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de ellos.
3. Adoptar el currículum común para la educación de todas las personas que presentan necesidades educativas especiales, y cambiar el enfoque y los mecanismos de diagnóstico y evaluación, con el fin de que sirvan para determinar los recursos y ayudas necesarias para optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.
4. Transformación del enfoque, rol y funciones de las actuales escuelas especiales para transitar hacia un sistema educativo único y diversificado.
5. Lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de los formadores de docentes, para avanzar hacia una educación inclusiva que de respuesta a la diversidad.
6. Hacer efectivo el derecho de las familias a participar y colaborar en el proceso educativo y en la toma de decisiones que conciernen a sus hijos.
7. Desarrollar políticas públicas integrales, no discriminatorias y participativas, para dar respuestas efectivas a las necesidades educativas especiales.

Estos desafíos requieren cambios sustantivos en el conjunto del sistema educacional, el desarrollo de normativas y políticas educativas adecuadas a los nuevos enfoques y un firme compromiso y voluntad por parte del Estado. Exige, además, la asignación de recursos y el financiamiento para implementar los cambios necesarios, y el fortalecimiento del sistema de supervisión y fiscalización por parte del Ministerio de Educación, por lo cual, es urgente contar a corto plazo con Equipos Multiprofesionales en las distintas regiones y provincias. Estos equipos deben velar por la adecuada escolarización de los alumnos, así como por la calidad de los procesos educativos, tanto en las escuelas especiales como en las comunes.

Avanzar hacia un sistema único de educación también exige una mayor articulación entre las diferentes instancias y programas del Ministerio de Educación, que se preocupan de asegurar la igualdad de oportunidades de diferentes colectivos y, particularmente, la inclusión de la Educación Especial en el conjunto del sistema para hacer posible que sea transversal y se pueda ofrecer a todos aquellos que la precisen a lo largo de su escolaridad.

Finalmente, la Comisión señala que ninguna innovación es posible sin el compromiso, la voluntad y participación de los docentes, quienes finalmente hacen posible la concreción de ésta en las aulas. Por ello, es ineludible que los docentes y profesionales relacionados con la educación, cuenten con el apoyo y las ayudas necesarias, asegurándoles condiciones profesionales y laborales adecuadas a las nuevas demandas y desafíos que permitan transitar hacia un sistema educativo más inclusivo, que no reproduzca la fragmentación y desigualdad presentes en la sociedad chilena.

4. RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones han sido organizadas a partir de los desafíos planteados en este documento.

Desafío 1

Hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, permanencia y progreso en el sistema educacional.

1.1 En relación con los mecanismos para hacer efectivo el derecho a la educación

- Modificar la Ley 19284 de la Integración Social de las Personas con Discapacidad y difundir otras normativas para hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y la participación de los alumnos que puedan presentar necesidades educativas especiales, cautelando que estos marcos legales se cumplan a cabalidad. El Ministerio de Educación, los establecimientos educacionales y otros sectores, involucrados en el proceso educativo, habrán de tener un rol activo en el cumplimiento de esta obligación.
- Ampliar los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación, de forma que exista al menos uno por provincia, y revisar las funciones actualmente asignadas en coherencia con el enfoque adoptado en este documento. Estos equipos deberán asesorar, orientar y fiscalizar la correcta escolarización de los alumnos, considerando siempre la opinión de la familia, y velar en las distintas etapas del proceso por la calidad de la educación que se brinda a estos alumnos.
- La integración de los niños con discapacidad debe dejar de ser voluntaria, a objeto de que aquellos niños que bajo ningún concepto han de estar escolarizados en escuelas especiales, tengan plaza en alguna de las escuelas de educación común del sector.

1.2 En relación con el acceso a la educación, la permanencia y la continuidad de estudios

- Asegurar, en el corto plazo, el acceso a la educación de todos los niños y jóvenes actualmente excluidos. Para ello, es necesario establecer alianzas con los sectores e instancias que puedan contribuir a identificarlos, especialmente en el caso de aquellos que tienen alguna discapacidad. En particular, se debe poner especial atención de los alumnos que requieren apoyo psicológico o psiquiátrico porque suelen ser marginados o excluidos, y no siempre reciben una atención adecuada a sus necesidades particulares.
- Definir un sistema que permita obtener información de aquellos alumnos que estando en el sistema educativo no reciben los apoyos, ayudas y recursos adicionales o de carácter

especializado que requieren para optimizar su proceso de aprendizaje y progresar en el currículum. Como ya se ha señalado, existe un importante porcentaje de alumnos que, sin tener discapacidad, pueden presentar necesidades educativas especiales, por lo que es urgente identificarlos para asegurar la equiparación de oportunidades. El ámbito de actuación de la Educación Especial son las necesidades educativas especiales que pueden presentar los alumnos a lo largo de su escolaridad, lo que puede involucrar aproximadamente un 20% de la población escolar.

- Asegurar el acceso de los niños y niñas menores de seis años que presentan una discapacidad a los diferentes programas de educación parvularia, recibiendo el apoyo que precisen en el contexto de dichos programas. Los tres primeros años de la vida son decisivos para el desarrollo de todas las personas y muy especialmente en el caso de la discapacidad, donde es crucial una intervención oportuna que pueda minimizar o compensar las dificultades y asegurar un mejor desarrollo y aprendizaje. Por este motivo, consideramos de suma importancia que se establezca por normativa la prioridad de atender estos niños.
- Contar con los mecanismos y programas de evaluación específicos para alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, para poder realizar una correcta evaluación de las capacidades potenciales de cada niño.
- Generar las condiciones para que las personas con discapacidad puedan acceder a la educación superior. Para esto, la Comisión propone que se consideren dentro de los criterios de acreditación de las carreras de educación superior y en los reglamentos de éstas, indicadores en relación con el acceso, participación y educación de las personas con discapacidad.
- Ampliar a los niveles de Educación Parvularia y Media, la atención de los alumnos hospitalizados, flexibilizando los actuales criterios en relación con el tiempo y el lugar de atención.

1.3 En relación con las actuales opciones educativas

- Restringir progresivamente la escolarización en escuelas especiales sólo a aquellos alumnos que requieren adaptaciones muy significativas del currículo común y la atención de personal especializado de forma intensiva y permanente, y cuando se hayan agotado todas las posibilidades de escolarizarlos en las escuelas comunes. Este puede ser el caso de los alumnos y alumnas con discapacidades severas o discapacidades múltiples. La decisión de escolarizar determinados niños y jóvenes en estas escuelas ha de ser excepcional y estar debidamente fundamentada.

Esto requiere en el corto plazo: i) frenar el ingreso de los niños con discapacidad a los niveles prebásico de las escuelas especiales de modo que ingresen directamente a la educación común, ii) crear las condiciones necesarias en la educación común para que los alumnos integrados reciban las ayudas y recursos que requieran, iii) desincentivar la creación de nuevas escuelas especiales y iv) mejorar la calidad de la educación que se ofrece en las escuelas especiales existentes.

El horizonte, debería ser crear cursos o unidades dentro de los establecimientos educativos comunes para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales muy significativas.

- Aumentar significativamente el acceso y permanencia de los alumnos que puedan presentar necesidades especiales en la educación común. Esto significa:
 - Identificar a los alumnos que están actualmente escolarizados en la escuela especial, cuyas necesidades educativas especiales no justifican su educación en estas escuelas y definir un plan de transición para facilitar su integración lo antes posible a la escuela común. Esto es especialmente importante en el caso de los alumnos escolarizados en las escuelas especiales de lenguaje, ya que éstos presentan necesidades poco significativas y mayoritariamente transitorias, por lo cual, deben asistir, según corresponda, a programas de educación parvularia o a las escuelas de educación básica, recibiendo el apoyo de los especialistas en dichos contextos. La Comisión considera que esta decisión es de primera importancia, ya que existe clara evidencia que para el desarrollo del lenguaje es esencial, la interacción de los niños en contextos comunicativos amplios y diversos.
 - Construir las condiciones necesarias en las escuelas comunes con el fin de aumentar de forma significativa la integración y participación de alumnos con discapacidad en ellas y la atención de las necesidades educativas especiales que tanto éstos como otros alumnos puedan presentar a lo largo de su escolaridad. Esto supone, definir nuevos procedimientos para asignar los recursos adicionales que dichos alumnos requieren, dado que la actual subvención de Educación Especial, otorgada a través de los proyectos de integración, se limita a los alumnos con diagnóstico de discapacidad, y constituye además un mecanismo de difícil tramitación, seguimiento y evaluación.
 - La incorporación de los niños con discapacidad a la escuela común debe iniciarse en el nivel de educación parvularia y primeros años de educación básica, avanzando gradualmente hacia los cursos y niveles superiores del sistema educativo. Ha de procurarse que los niños participen el mayor tiempo posible en su curso. Para asegurar la continuidad de los estudios, es primordial que existan mecanismos claros que faciliten el tránsito de un nivel educativo a otro, especialmente en el caso de la educación media y superior, así como entre diferentes establecimientos educacionales. El Ministerio deberá crear las instancias y mecanismos para promover la coordinación entre los establecimientos de los diferentes niveles del sistema.
 - Dar cumplimiento a la propuesta de la actual normativa de los grupos diferenciales, fortaleciendo el rol de estos docentes como recurso de apoyo a la escuela en su conjunto, evitando la atención de los alumnos en forma grupal fuera del aula. La Comisión recomienda eliminar la actual denominación de “grupos diferenciales”, por cuanto contribuye a etiquetar a los alumnos y resulta contradictoria con el enfoque adoptado en este informe. Ampliar la contratación de estos docentes

es crucial para minimizar las dificultades de aprendizaje que puede presentar un alto porcentaje de alumnos, contribuyendo así a mejorar la calidad de la enseñanza.

- Proporcionar, a los alumnos que lo requieran, equipamientos, recursos y materiales específicos o adaptados para asegurar la igualdad de oportunidades en sus procesos de aprendizaje. Asimismo, se deben proporcionar recursos tecnológicos accesibles a las personas con discapacidades sensoriales y motoras. Sería fundamental que los Establecimientos Educativos puedan contar con la “Tecnología Adaptativa” para facilitar la educación y el éxito en las metas propuestas a cada niño. La Comisión recomienda que los textos escolares distribuidos por el Ministerio sean editados también en Braille o formatos audiovisuales.
- Proporcionar los medios pedagógicos, humanos y materiales para que los alumnos con discapacidades sensoriales y motoras aprendan el código de comunicación oral o escrito que favorezca su proceso de aprendizaje y autonomía.

Desafío 2

Avanzar hacia el desarrollo de establecimientos educativos más inclusivos que den respuesta a la diversidad del alumnado y a las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de ellos.

- Generar condiciones en el sistema educativo para que todas las escuelas estén en condiciones de atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos, evitando así la concentración de alumnos en aquellos establecimientos que son menos selectivos y están abiertos a acoger la diversidad. Es de primordial importancia que los docentes utilicen una variedad de estrategias metodológicas y un amplio rango de procedimientos e instrumentos de evaluación, así como el trabajo cooperativo entre alumnos, entre docentes y entre éstos y las familias. Asimismo, es esencial desarrollar acciones intencionadas para superar actitudes y comportamientos discriminatorios en los establecimientos educativos.
- Reducir el número de alumnos por aula, especialmente cuando en éstas existen alumnos que requieren adaptaciones curriculares significativas. Esta estrategia no sólo permitirá el desarrollo de una atención más personalizada a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sino que representa una oportunidad valiosísima para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje del resto de los alumnos.
- Los establecimientos educativos han de incorporar espacios diseñados para todos (diseño universal) que propicien el acceso, la participación y la autonomía en los procesos de aprendizaje.
- Definir un sistema amplio de apoyos, que considere servicios externos y profesionales al interior de los establecimientos, para proporcionar una atención integral a las

necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos. En muchos casos, es necesaria la coordinación y colaboración de la escuela con otros equipos profesionales especializados, especialmente los servicios sociales y de salud.

- Proveer, en el mediano y largo plazo, a todos los establecimientos de educación regular, de al menos un docente de Educación Especial. Para lograr este propósito, se sugiere iniciar el proceso de contratación con el grupo de escuelas básicas que atienden un mayor porcentaje de alumnos en situación de vulnerabilidad, por diferentes razones, y gradualmente ir integrando estos profesionales a la totalidad de las escuelas.
 - Los docentes de Educación Especial deben estar incorporados en las estructuras organizativas de la escuela y su labor debería orientarse preferentemente a proporcionar apoyo tanto a los alumnos como a los docentes en el contexto del aula. Los docentes de apoyo deben tener un enfoque educativo basado en el desarrollo de las potencialidades de los alumnos. Su trabajo debe estructurarse según los planes y programas de estudio de la escuela. El Ministerio de Educación habrá de crear las condiciones necesarias para que existan tiempos y espacios que permitan una buena coordinación, planificación y evaluación conjunta.
 - El apoyo tiene que incluir una diversidad de intervenciones orientadas a optimizar el aprendizaje y participación de todos los alumnos, lo cual significará trabajar no sólo con éstos, sino sobre todo con docentes de la escuela y los padres de familia, de forma que sean cada vez más capaces de dar respuesta a las necesidades de sus alumnos e hijos.
- Promover que algunos establecimientos educacionales de educación regular se especialicen en la atención de un determinado tipo de discapacidad, con el fin de lograr una mejor respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, para favorecer que éstos puedan compartir con compañeros con una situación similar y para aprovechar mejor los recursos. Esto es especialmente importante en el caso de los alumnos sordos, de modo de asegurar que desarrollen y aprendan en su propia lengua; el lenguaje de señas.

Desafío 3

Adoptar el currículum común para la educación de todas las personas que presentan necesidades educativas especiales, y cambiar el enfoque y los mecanismos de diagnóstico y evaluación, con el fin de que sirvan para determinar los recursos y ayudas necesarias para optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

3.1 En relación con el currículum y la evaluación de los aprendizajes

- Eliminar en el corto plazo los actuales decretos que establecen Planes y Programas de Estudio específicos por discapacidad. Los currícula paralelos que existen en la

actualidad dificultan los procesos de transición a las escuelas regulares y limitan las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

- Proporcionar desde la unidad de currículo y evaluación orientaciones sobre cómo adaptar o diversificar el currículo en los distintos planes y programas de estudio de la educación parvularia, básica, media y adultos. Asimismo, habrán de darse orientaciones respecto a cómo evaluar los aprendizajes y progresos de los alumnos que puedan presentar necesidades educativas especiales. Para ello, es necesario crear una Comisión de trabajo que integre profesionales de la unidad de currículum y evaluación y de Educación Especial.
- Considerar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en los procesos de evaluación de la calidad, incluidos aquellos que están escolarizados en escuelas especiales, con el fin de tener información confiable respecto al progreso y niveles de aprendizaje alcanzados por estos alumnos, mejorar los procesos de enseñanza y orientar las políticas educativas. Para esto es necesario tener en cuenta:
 - Establecer diferentes niveles de graduación o de complejidad en los estándares de desempeño basados en los objetivos y contenidos mínimos del marco curricular, empezando por el de educación parvularia. Esta graduación es importante para todos los alumnos, ya que el desarrollo de capacidades no es una cuestión de todo o nada, y proporcionaría una información muy útil a los docentes para planificar los procesos de enseñanza.
 - Considerar las ayudas y recursos necesarios que hay que proveer a los alumnos en los procesos de evaluación para que su nivel de desempeño no se vea enmascarado por ciertas dificultades que puedan tener. Entre otros aspectos se puede considerar: no poner límite de tiempo, utilizar el sistema de comunicación oral y escrito del alumno (lenguaje de señas, instrumentos en Braille, etc.), proporcionar todas las instrucciones necesarias para facilitar la comprensión; utilizar diferentes situaciones e instrumentos para evaluar un determinado aprendizaje; entre otros aspectos.
 - La promoción y certificación ha de flexibilizarse para facilitar el progreso y el egreso de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Las formas tradicionales de evaluación y acreditación conducen a que un buen número de alumnos salga de la escuela sin ningún tipo de acreditación, lo que significa una gran situación de desventaja para acceder al mundo laboral. La evaluación de los aprendizajes ha de considerarse un proceso distinto de los de promoción y acreditación. La promoción al siguiente grado no ha de depender sólo del nivel de logro alcanzado, sino de una variedad de factores. En el caso de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, hay que considerar como factor preponderante su edad y limitar el número de años que pueden repetir.

3.2 En relación con el diagnóstico y evaluación de las necesidades educativas especiales

- Evaluar a los alumnos para obtener información en relación con las ayudas que es preciso brindarles en términos de recursos humanos, materiales, adaptaciones del

currículum y modificaciones de la respuesta educativa. La evaluación habrá de realizarla los docentes de Educación Especial, en el caso de las escuelas especiales, o los de educación común con la colaboración de los docentes especialistas, en el caso de las escuelas regulares. En todo caso, estas decisiones deberían ser supervisadas por los equipos multiprofesionales.

- Identificar, lo más tempranamente posible, a aquellos alumnos que puedan presentar necesidades educativas especiales, para brindarles una educación oportuna en contextos comunes, y proporcionarles los apoyos necesarios de modo de prevenir que las dificultades se acentúen. En los primeros años de la vida, la identificación de la discapacidad suele realizarse a través de los servicios de salud, lo que implica una estrecha articulación entre éstos servicios y los educativos. Esto significa que tiene que existir un traspaso de información entre los profesionales de la salud y de la educación y planificar acciones conjuntas.
- Realizar una evaluación exhaustiva de los alumnos al finalizar cada etapa educativa, con el fin de asegurar la coherencia y continuidad de los procesos educativos, especialmente en lo que se refiere a la provisión de recursos y ayudas que puedan requerir éstos en las diferentes etapas. Esto no significa que se revisen las decisiones cada año, ya que las necesidades educativas especiales pueden variar en función de la evolución del propio alumno y del contexto educativo.

Desafío 4

Transformación del enfoque, rol y funciones de las actuales escuelas especiales para transitar hacia un sistema educativo único y diversificado.

- Las escuelas especiales, en el corto y mediano plazo, han de organizarse como cualquier establecimiento educativo con el fin de superar su funcionamiento como una modalidad paralela a la educación común. Esto supone que:
 - Los niveles educativos que se imparten en las escuelas especiales deben denominarse de igual manera que los niveles educativos de la educación común. Actualmente, las denominaciones y duración de las etapas y niveles educativos son diferentes. Esto implica, entre otras cosas, reducir los años de permanencia en estos establecimientos, ya que hoy en día la edad es de 26 años.
 - El currículum común, con las adaptaciones y/o diversificaciones correspondientes, debe ser el marco de referencia y punto de partida para planificar la propuesta educativa y curricular de estos centros. Estas escuelas deberían elaborar propuestas curriculares más diversificadas que sustituyan algunas áreas curriculares o gran parte de los contenidos de dichas áreas por otras que sean más pertinentes para el alumnado. La diversificación curricular debiera considerar, entre otros aspectos, habilidades para la vida adulta, la construcción de su propio proyecto de vida, la preparación vocacional de estos alumnos y el fomento de habilidades sociolaborales, todo ello en función de su desarrollo personal.

- Establecer un sistema de acreditación para que los estudios de los alumnos que egresen de estas escuelas, sean reconocidos y, por lo tanto, la certificación que reciban les permita acceder al mundo laboral.
- Las escuelas especiales tienen que abrirse a la comunidad e insertarse en ella. Esto significa, aprovechar los recursos de la comunidad con una finalidad educativa, propiciar la integración de sus alumnos en actividades comunitarias, y ofrecer otros servicios tales como: información a la comunidad; orientación a las familias; atención temprana de carácter ambulatorio. Además, estas escuelas pueden hacer un aporte importante en la generación de conocimientos, investigaciones, elaboración y adaptación de materiales, entre otros aspectos.

Establecer redes entre las escuelas especiales y comunes del sector para facilitar el tránsito de los alumnos hacia la educación común, realizar actividades de formación conjunta, e intercambiar experiencias y prácticas.

Desafío 5

Lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de los formadores de docentes para avanzar hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad.

5.1 En relación con la formación inicial de los docentes y otros profesionales

- Desarrollar acciones formativas e informativas orientadas a todos los docentes y profesionales en relación con la nueva perspectiva de la Educación Especial y la educación inclusiva, a fin de lograr una comprensión de los cambios que se proponen y un compromiso con los mismos.
- Promover acciones orientadas a que las instituciones de educación superior incorporen en las mallas curriculares de todas las carreras de formación pedagógica, los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales. Ello supone que los académicos de estas instituciones se apropien del nuevo enfoque que se propone.
- Superar la tendencia actual a formar, desde un inicio, docentes de Educación Especial y que además dicha formación sea por discapacidad o dificultades específicas de aprendizaje.
- Establecer una formación pedagógica común para todas las carreras de educación e impartida al conjunto de todos los estudiantes, y una formación específica o especializada que podrá adoptar diferentes modalidades, superando la actual desagregación de la formación entre los educadores de los diferentes niveles del sistema y los de Educación Especial.
- Las instituciones de educación superior deben tener un rol proactivo, que retroalimente al sistema educativo y una mayor vinculación tanto con éste como con la sociedad

civil con objeto de proveer una educación que tenga un sustento en la realidad. Las universidades han de jugar un rol fundamental en el desarrollo de investigaciones que generen nuevos conocimientos en relación con el desarrollo de escuelas inclusivas y la respuesta a las necesidades educativas especiales.

- Incluir en la formación inicial y en servicio de los docentes el manejo de Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (Ej. Braille, tecnología adaptativa).

5.2 En relación con la formación en servicio

- Desarrollar planes de formación en servicio para todos los docentes que se desempeñan en los distintos niveles y modalidades educativas. Ello implica proveer recursos y facilidades administrativas que aseguren la participación de los docentes en las actividades de perfeccionamiento y que estas sean realizadas dentro de jornada laboral. Es necesario combinar acciones presenciales y a distancia, promoviendo que los docentes de un mismo establecimiento se perfeccionen en conjunto y vayan generando cambios a partir de la reflexión y análisis de sus propias prácticas y realidades educativas.
- Promover, en el actual sistema de pasantías nacionales, el intercambio entre docentes de escuela comunes y especiales, con el fin de favorecer el cambio de actitudes, el desarrollo profesional y personal y el conocimiento mutuo.
- Considerar a los docentes y otros profesionales de las escuelas especiales en los procesos de formación que se realicen con carácter general, sobre diferentes aspectos de la educación, especialmente los relativos al desarrollo curricular. Los profesionales de estas escuelas no han tenido suficiente formación sobre el currículo común, lo cual dificulta que puedan llevar a cabo una intervención basada en éste.
- Desarrollar actividades de formación con los docentes de las escuelas especiales, ya que los alumnos que habrán de escolarizarse en estos centros son actualmente los menos atendidos, por lo que los docentes no tienen, en general, la experiencia necesaria para atender adecuadamente sus necesidades.

Desafío 6

Hacer efectivo el derecho de las familias a participar y colaborar en el proceso educativo y en la toma de decisiones que conciernen a sus hijos.

- Crear espacios y desarrollar acciones de formación e información dirigidas a las familias para asegurar el compromiso y la participación activa de ésta en el proceso educativo de sus hijos a lo largo de las diferentes etapas educativas.
- Reconocer y fortalecer las capacidades de la familia como actor fundamental y recurso educativo, para la atención de las necesidades educativas especiales de sus hijos, favoreciendo así el desarrollo personal y social de los mismos.

- Garantizar la participación de los padres en las decisiones relativas a la escolarización, las adaptaciones curriculares y los procesos de evaluación. La información que ellos tienen acerca de sus hijos es crucial en el proceso de evaluación para identificar las fortalezas y debilidades de éstos. El sistema educativo tiene que reconocer el derecho y deber de las familias a participar en las decisiones que conciernen a sus hijos.
- Consultar e informar a los padres cuando se estime necesario que sus hijos sean sometidos a un proceso de evaluación por parte de especialistas.

Desafío 7

Desarrollar políticas públicas integrales, no discriminatorias y participativas, para dar respuestas efectivas a las necesidades educativas especiales.

- Reformar el marco legislativo y administrativo que regula la actual Educación Especial y educación común, en la perspectiva de avanzar hacia un sistema educativo único y diversificado, con el fin de asegurar la coherencia con el nuevo enfoque que se propone.
- Contemplar la atención a la diversidad como un eje orientador de las políticas educativas. En este sentido, es prioritario que el Ministerio de Educación, genere una instancia que garantice la articulación, coherencia e integración de los diferentes programas dirigidos a asegurar la igualdad de oportunidades, y establezca lineamientos generales que den respuesta a las diferencias de los distintos colectivos y personas (etnias, discapacidades, extrema pobreza, personas viviendo con VIH/sida, entre otros).
- Asegurar la contratación de profesores o asistentes, personal administrativo y de servicio con discapacidad en los servicios públicos, establecimientos educacionales y centros de educación superior.
- Potenciar el trabajo en redes entre diversas organizaciones de la comunidad y de asociaciones, incluidas aquellas de y para personas con discapacidad, tanto en el desarrollo de propuestas de política de inclusión como en la generación, ejecución y seguimiento de los proyectos educativos de los establecimientos.
- Establecer instancias y mecanismos de coordinación intersectorial entre diferentes organismos públicos y de la sociedad civil, para garantizar la adecuada implementación de las políticas de inclusión y la óptima utilización de los recursos.
- Generar alianzas con el sector productivo empresarial y de servicios que posibiliten la formación e inserción en el mundo productivo de las personas con discapacidad.
- Desarrollar estrategias de difusión en los medios de comunicación social que fomenten el respeto a la diversidad, la tolerancia y la no discriminación.

- Generar, sistematizar y difundir información y conocimientos que contribuyan a mejorar la calidad de la educación para todos y la respuesta a las necesidades educativas especiales. Esto supone desarrollar estadísticas e indicadores, así como evaluaciones e investigaciones en esta materia.
- Establecer, en el Ministerio de Educación, un grupo consultivo conformado por profesionales representantes de las distintas asociaciones representativas de la diversidad, de tal modo que constituyan un referente especializado en la materia, actuando como canales entre dicha repartición y la sociedad civil. Este comité técnico puede establecer canales de comunicación formales con las oficinas de protección y resguardo del Ministerio de Educación, con el objeto de conocer cuales son las situaciones de afectación al derecho a la educación y discriminaciones sufridas por los estudiantes en riesgo de exclusión o en situación de vulnerabilidad, como también establecer programas o acciones preventivas de situaciones no deseadas.
- Introducir modificaciones en el actual sistema de financiamiento:
 - Hacer un estudio para identificar los costos de las diferentes necesidades educativas especiales, de forma que la subvención sea diferenciada en función del tipo de necesidades que ha de cubrir.
 - Otorgar recursos financieros adicionales a las escuelas comunes en función del número de alumnos que presentan necesidades educativas especiales y el tipo de necesidades que hay que cubrir. Que el pago de la subvención de estas escuelas se otorgue teniendo como criterio la matrícula mensual y no por el promedio de asistencia a clase como es hoy.
 - Optimizar el uso de los recursos que se proporcionan a las personas con discapacidad. Actualmente, existen varias instancias que otorgan recursos adicionales de diferente tipo a las personas con discapacidad, lo que puede dar lugar a duplicidad de esfuerzos. Por ello, es preciso una mayor articulación y criterios compartidos entre las distintas instancias para que haya una distribución adecuada y equitativa de dichos recursos.
 - Fiscalizar los recursos asignados por parte del Estado para asegurar que sean utilizados para los fines que fueron destinados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- | | |
|---|--|
| Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial | (2003) Necesidades Educativas Especiales en Europa. Publicación Monográfica. |
| Asamblea General de la ONU | (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. |
| Asamblea General de la ONU | (1989) Convención sobre los Derechos del Niño. |
| Asamblea General de la ONU | (1993) Normas Uniformes, Sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. |
| Asamblea General de la ONU | (1904) Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial. |
| Ainscow, M. | (1998) Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad Mejoramiento escolar. Manchester. |
| Ainscow, M. | (2000) Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Editorial Narcea. |
| Arroyo, A | (1994) El Departamento de Orientación: Atención a la Diversidad. Guía Teórica. Ministerio de Educación y Ciencias. Editorial Narcea Madrid. |
| Blanco, R. | (1999) Hacia una Escuela para Todos y con Todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe N° 48, Abril 1999, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile. |
| Blanco, R. | (1996) Modelos de Apoyo y Asesoramiento. Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Viña del Mar, Chile. |
| Blanco, R. y Duk, C. | (1995) La integración de los alumnos con Necesidades Especiales en América Latina y El Caribe. Situación Actual y Perspectivas. En Perspectiva, Vol. XXV, N° 2, UNESCO. |
| Blanco, R., Duk, C. Pérez, M. | (2002) Servicios de Apoyo a la Integración Educativa. Principios y Orientaciones. HINENI. |
| Blanco, Rosa | (1999) La Atención a la Diversidad en el Aula y las Adaptaciones del Currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Editorial. |
| Booth, T | (2000) Estudio Temático sobre Inclusión. Educación para Todos. UNESCO. |
| C.J.W. Meije | (2001) Inclusive Education and Effective Classroom Practices. European Agency for Development in Special Needs in Education. |
| Delors, J. et al. | (1996) La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Paris/UNESCO. |
| Fierro Alfredo | (1990) La Escuela Frente al Déficit Intelectual en A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Editorial. |
| FONADIS | (2000) Sistematización del Proceso de Integración Educativa de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. |
| Godoy, M ^a ; Meza M ^a ; Salazar, A. | (2004) "Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile". www.mineduc.cl |
| Hegarty, S. | (1994) Educación de Niños y Jóvenes con Discapacidad: Principios y Prácticas, UNESCO. |

Jiménez, P., Vilá, M.	(1999) De Educación Especial a Educación en la Diversidad. Editorial Aljibe, España.
Marchesi, A y Martin E	(1990). Del Lenguaje del Déficit a las Necesidades Educativas Especiales. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo Psicológico y Educación, III. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje Escolar. Madrid: Alianza Editorial.
Marchesi, A. y Martin E.	(1998) Calidad de la Enseñanza en Tiempos de cambio. Alianza Editorial, Madrid.
MIDEPLAN	Política Nacional para la Infancia, la Adolescencia. 2001
MINEDUC	(2002) Situación de la Formación Laboral en Educación Especial. www.mineduc.cl
MINEDUC	(2004) Estudio Muestral sobre la Calidad del Proceso de Integración Educativa.
MINEDUC	(2003) "ORIENTACIONES, Proyectos de Integración". Programa de Educación Especial.
MINEDUC	(2002) "Escuela, Familia y Discapacidad" Guía N° 1 y N°2 (2003). Programa de Educación Especial.
República de Chile	(1994), Ley 19.284 sobre la Integración Social Plena de las Personas con Discapacidad.
OCDE	(2004) Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Chile
OECD	(1995) Integrating students with Special Needs into Mainstream Schools.
OMS	(2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO). España, 2001.
UNESCO/OREALC	(2004) Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas.
UNESCO/OREALC	(2001) Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre Políticas Educativas al Inicio del Siglo XXI. PROMEDLAC VII. Cochabamba, Bolivia.
UNICEF/Ministerio de Educación de Chile	(2004) ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza.
UNESCO	(2000) Marco de Acción del Foro Mundial de Educación para Todos. París, UNESCO.
UNESCO	(1992) Las Necesidades Educativas Especiales en el Aula. Conjunto de Materiales para la Formación de Profesores. París, UNESCO
UNESCO	(2002) Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de la Habana.
UNESCO	1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.
UNICEF-UNESCO-HINENI	(2001) Inclusión de Niños con Discapacidad en la Escuela Regular: Ciclo de Debates. UNICEF, Santiago.
UNICEF-UNESCO-HINEN	(2003) Cada Escuela es un Mundo, un Mundo de Diversidad. Experiencias de Integración Educativa. Santiago.
Warnock Report	(1978) Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Educational of Handicapped Children and Young People. London. Her Majesty's Stationery Office.

ANEXOS

Anexo N° 1

Santiago, 29 de junio de 2004.

Señora
Rosa Blanco G.
Presidenta Comisión de Expertos de Educación Especial
Presente

Estimada Señora Blanco:

He recibido su carta con fecha 21 de junio, por la cual se me solicita un pronunciamiento sobre la suscripción o no del informe final de la Comisión de Expertos de la Educación Especial. Agradezco vuestra comprensión ante la imposibilidad de participar en la mayoría de las sesiones que dio origen a este documento. Quisiera haber participado más activamente, pero, como es de su conocimiento, razones profesionales hicieron que ello no fuese posible.

Después de una atenta y detenida lectura del mencionado documento quisiera manifestar mi total acuerdo con la urgente necesidad de elaborar propuestas concretas para solucionar los problemas, desventajas y discriminaciones de que puedan ser objeto las personas con necesidades educativas especiales. Es absolutamente deseable que el sistema educativo realice todos los esfuerzos para remover las barreras que impiden el aprendizaje y la participación en igualdad de oportunidades, promoviendo, de esta forma, que el derecho a la educación sea efectivo para todos.

La tendencia mundial, primero hacia los sistemas de integración, y luego a los inclusivos, es una respuesta a los problemas antes señalados, constituyendo un esfuerzo digno de todo elogio, y que bien vale la pena tener en cuenta como alternativa para nuestro país. Incluir a un niño con necesidades educativas especiales dentro de un ambiente de escolarización común puede ser, en general, enormemente beneficioso tanto para éste como para sus pares, pues lo inserta desde la edad escolar en el mundo en el cual deberá desenvolverse durante el resto de su vida. Desde esta perspectiva, la flexibilización de currículo, evaluación y normas de promoción de un grado a otro; los recursos de apoyo necesarios para tal fin; la formación de docentes desde sus primeros años de estudio y la colaboración de otros especialistas; y la participación activa de los padres como primeros y principales educadores de sus hijos, son afanes nobles que el documento contempla, y que suscribo plenamente.

La situación actual de la Educación Especial en Chile, tal como lo señala el documento, exige rediseñar varios de sus elementos. En efecto, es imprescindible fiscalizar mejor el aumento de la matrícula de algunas escuelas especiales, como las de lenguaje; desburocratizar la formación de proyectos de integración; mejorar el financiamiento de dichos proyectos para que cuenten con más y mejor apoyo material y humano; acceso a la subvención estatal para los establecimientos de educación regular con grupos diferenciados, etc.

Si bien es bastante lo que se ha avanzado en los últimos años en términos de cobertura escolar para niños con necesidades educativas especiales, es mucho lo que queda por hacer a la luz de las llamadas "barreras" asociadas al acceso, calidad y equidad de dicha educación; a la calidad de las respuestas educativas en el sistema de educación común y en las escuelas especiales; a las familias y la comunidad; a la formación inicial y en servicio a los docentes y otros profesionales de la educación común y especial; y al financiamiento, como consta en el documento, y cuyo análisis suscribo.

Sin embargo, las propuestas señaladas a partir del marco conceptual no representan del todo mi pensamiento en lo concerniente al proceso educativo y el papel que los diferentes actores están llamados a tener en el mismo. En efecto, no comparto la concepción constructivista de educación que el documento hace suya, por cuanto estimo que el proceso educativo no consiste sólo en un desempeño práctico o hacer de sí mismo, sino también en uno teórico o conocerse a sí mismo. Conocer lo que el sujeto ya es, y tender a su perfección es mi idea de lo que un proceso de aprendizaje completo debiera tender a realizar.

Desde este punto de vista no queda claro el contenido del "derecho a la propia identidad", pues como el propio texto señala es un hecho de "amplia significación y supone un conjunto de atributos, de cualidades

tanto de carácter biológico, como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Atributos que facilitan decir que cada uno es el que es y no otro⁽¹⁵⁾. Se podría agregar que cada individuo es lo que se hace de sí mismo, lo cual es perfectamente válido, hasta que se traspasan las barreras de la naturaleza humana (lo dado). Confirman mis aprensiones el hacer indisoluble la unión entre este derecho y la idea de autonomía personal, identificando a la persona como “un ser que se autodetermina, se autogobierna, constituyéndose en la dueña de sí y de sus actos”⁽¹⁶⁾.

Debo dejar en claro que, en principio, esas ideas son atendibles, porque nadie negaría que cada ser humano como sujeto libre que es tiene el dominio de sus actos, y se constituye en el principal constructor de su vida. Sin embargo, dado que dicho análisis emana de una concepción antropológica constructivista, como el mismo documento lo señala⁽¹⁷⁾, la validez de sus afirmaciones es relativa y sus consecuencias impredecibles. Lo anterior teniendo en cuenta que en el documento se aboga idealmente por un sistema de educación inclusivo, que a diferencia del integrador, considera como sujeto de necesidad educativa especial, no sólo las deficiencias, sino también cualquier diferencia que sea susceptible de prácticas discriminatorias⁽¹⁸⁾. La vaguedad de este concepto, extraído de varios documentos internacionales, igualmente difusos, exigiría precisar con mayor acuciosidad qué se entiende por necesidades educativas especiales, o quiénes estarían comprendidos en dicho concepto.

Comparto el contenido del derecho a la educación que señala el documento, como asimismo la idea de que la no discriminación y la igualdad de oportunidades consistan, no sólo en que todos puedan acceder a la educación, sino también a poder, efectivamente, recibir una educación de calidad. Sin embargo, se hecha de menos la compatibilización de ese derecho con el debido resguardo a la libertad de enseñanza. En efecto, no queda claro de qué manera se garantizará a los colegios particulares subvencionados o particulares pagados mantener un proyecto educativo basado en una determinada concepción de persona, sin ser objeto de denuncias por vulneración de derechos o discriminación de personas que reclamen un confuso derecho a la propia identidad.

Comparto sin reservas el derecho que tienen todos los niños a pertenecer a un hogar, a una familia y a una comunidad local, pues, tal como señala el documento, la participación de la familia es central para el óptimo desarrollo de todos los niños, especialmente cuando éstos presentan necesidades educativas especiales⁽¹⁹⁾. Sin embargo, estimo no resuelto el problema de pasar de un enfoque homogeneizador en la educación a otro basado en la diversidad. La pregunta que se formula es compleja: ¿cómo lograr una educación común para todos los alumnos y alumnas que respete el principio de igualdad, pero que sea sensible al mismo tiempo a la diversidad, sin caer en la desigualdad?⁽²⁰⁾. Frente a ella, estimo que el enfoque dado por el documento es contradictorio, pues no distingue adecuadamente los planos en los cuales el ser humano es, por una parte, igual a sus pares, -dada su misma naturaleza-, pero al mismo tiempo, diferente en virtud de su ser personal.

Es absolutamente cierto que cada educando, en tanto participa de la misma naturaleza humana con el resto de sus compañeros, ha de recibir un trato igualitario acorde con su dignidad intrínseca. En el plano educativo formal ello implicará que no existan educaciones de diferente categoría, y que cada alumno pueda ejercer su derecho a recibir la misma educación, no sólo en cantidad, sino también en calidad respecto de cualquier otro. No obstante, ese mismo alumno, en tanto ser personal, es absolutamente único e irreplicable, de ahí que sean los padres lo que tengan el derecho preferente para elegir el tipo de educación que crean más conveniente para sus hijos. En el plano educativo formal, si bien la tarea de instruir corresponde a un centro educativo, ello ocurre por expresa delegación de los padres, los cuales sin ejecutar directamente la instrucción, no por eso abandonan su irrenunciable derecho preferente.

Este derecho, garantizado expresamente por nuestra Constitución Política, en concordancia con el irrenunciable deber subsidiario del Estado, también establecido en nuestra carta fundamental, hacen que la pretensión de la Comisión de Expertos de avanzar hacia un sistema educativo único de Educación Especial sea una intromisión estatal indebida en un derecho privativo de los padres.

En efecto, es posible que hasta el día de hoy los diagnósticos clínicos de las discapacidades condicionen arbitrariamente los procesos de aprendizaje, dejando en un segundo plano cualquier tipo de estrategia educativa que pueda compensar eficazmente las deficiencias de un alumno. La experiencia indica que la discapacidad no está determinada solamente por los déficits propios de la persona, como problemas físico o psicológicos,

(15) Cfr. Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. p 43.

(16) Cfr. Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. p 43.

(17) Cfr. Dentro del Subtítulo Educación para Todos. La educación es un bien al que todos tienen derecho. p. 40.

(18) El Foro Mundial sobre Educación en Dakar, que el documento cita, señala que “la Educación para Todos debe tomar en cuenta las necesidades de los pobres y de otros en situación de vulnerabilidad, incluyendo a niños y niñas trabajadores, que viven en áreas rurales y remotas y nómadas, niños y niñas, jóvenes y adultos afectados por conflictos, por VIH/SIDA, hambre y mala salud; y aquellos con necesidades especiales de aprendizaje”. p. 41.

(19) Cfr. p 45.

(20) p 47.

sino que muchas veces esas mermas se ven agravadas por las condiciones adversas de un determinado contexto social. En virtud de lo anterior, es evidente que tanto la ciencia médica, como los diversos métodos pedagógicos, deben complementarse para suplir cualquier deficiencia que los alumnos puedan tener al momento de afrontar su período de escolarización. Sin embargo, dejar de lado el enfoque clínico para asumir otro exclusivamente pedagógico es reduccionista y arbitrario, por cuanto implica minusvalorar los enormes aportes que la medicina y la psicología pueden efectuar para la superación de problemas que ningún estímulo educativo es capaz de resolver, al menos de manera definitiva. Un establecimiento educativo especializado en la atención de determinadas deficiencias, puede ser mucho más efectivo, rápido y económico en la solución de muchos problemas de difícil diagnóstico y solución. De hecho el documento explícitamente lo reconoce al señalar en el último punto del segundo desafío –referido a la necesidad de avanzar en la inclusión- la necesidad de “promover que algunos establecimientos educacionales se especialicen en la atención de un determinado tipo de discapacidad, con el fin de lograr una mejor respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, para favorecer que éstos puedan compartir con compañeros con una situación similar y para aprovechar mejor los recursos”⁽²¹⁾.

Desde este punto de vista, avanzar hacia procesos de integración o inclusión es meritorio y loable, pero si hay padres que, ejerciendo su derecho preferente a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos, optan por algún tipo de Educación Especial, es el Estado, en virtud de su papel subsidiario el que está llamado a satisfacer esa necesidad, siempre que los particulares no pueden procurársela por sí solos. Como ya se ha señalado, que el Estado determine por sí y ante sí que la Educación Especial no es conveniente para los alumnos; -dejando en claro que en ella no se atenta contra la moral, las buenas costumbres, el orden público o la seguridad nacional- que el único sistema válido sea el inclusivo; y que en virtud de lo anterior se adopte un sistema educativo único con un currículum⁽²²⁾ común para todas las personas que presenten necesidades educativas especiales es, al menos, una injerencia estatal indebida en un derecho humano básico y fundamental, cuya titularidad corresponde única y exclusivamente a los padres.

Lo anterior no implica desconocer los enormes beneficios de la educación inclusiva. Como muy bien lo señala el documento, “un alumno con necesidades educativas especiales debe contar con todas las ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para optimizar su proceso de desarrollo y aprendizaje y lograr los fines de la educación”⁽²³⁾. Podríamos agregar, por nuestra cuenta, que lo anterior no sólo es deseable para los niños con NEE, sino para cualquier educando de nuestro país. Lo mismo se puede decir de las adaptaciones curriculares (diversificación o enriquecimiento del currículum); del mejoramiento de la formación y práctica docente; de la participación de los padres en las decisiones que conciernan a sus hijos; y de las políticas públicas destinadas a mejorar las expectativas laborales de todos los alumnos.

De lo que se trata es de posibilitar a los padres el mayor número de alternativas educativas para sus hijos, de modo que se respete, por una parte, su libertad como padres para optar por cualquier tipo de Educación Especial, y por otra su libertad como particulares de ofrecer algún tipo de Educación Especial, que cumpliendo con las normas básicas, sea válido como proceso educativo. Los sistemas únicos de educación por nobles que sean sus fines no respetan la necesaria libertad con que deben contar los ciudadanos para lograr sus fines propios.

En resumen, estimo altamente valioso el trabajo serio y abnegado de la Comisión de Expertos, y comparto muchos de sus análisis, tanto en el diagnóstico, como en los desafíos futuros. Sin embargo, debo expresar mis diferencias con algunas posiciones de fondo que inspiran y orientan gran parte de las medidas concretas que en el documento se proponen. En virtud de lo anterior y dado que el documento es una unidad coherente, tanto en el diagnóstico, como en el marco conceptual y los desafíos que se proponen, veo imposible suscribir parcialmente su contenido, como sería mi deseo hacerlo. Por lo tanto, puesto en la disyuntiva de suscribirlo por completo o no, opto por la segunda alternativa, por cuanto estimo que mis diferencias con “La nueva perspectiva y visión de la Educación Especial” son más profundas que las coincidencias que he manifestado con dicho trabajo.

Sin otro particular, y agradeciendo su comprensión se despide atentamente,

Manuel Uzal Castro

(21) p. 75.

(22) El documento señala en el desafío 3 (N° 3.1) “Eliminar en el corto plazo los actuales decretos que establecen los Planes y Programas de estudio específico por discapacidad. Los currícula paralelos que existen en la actualidad dificultan los procesos de transición a las escuelas regulares y limitan las oportunidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos”. p. 75.

(23) p. 60.

