
PERSPECTIVA GLOBAL DE UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA, EN CHILE Y EN LOS PRINCIPALES PAÍSES SUDAMERICANOS

GLOBAL PERSPECTIVE OF INCLUSIVE
EDUCATION, IN CHILE AND SOUTH
AMERICAN MAIN COUNTRIES

Romina Esparza Manríquez

rominaesparza.m@gmail.com

RESUMEN

La revisión de la literatura muestra los desafíos que enfrenta el sistema educativo en relación a un modelo de inclusión. Se menciona a la pedagogía inclusiva, teniendo como objetivo centrarse en todos los estudiantes, en especial, los que han sido excluidos de oportunidades educativas, tales como niños que presenten algún tipo de Necesidad Educativa Especial. En este contexto y considerando las actuales políticas públicas, es necesario revisar el contexto actual, tanto de Chile como en países sudamericanos, vislumbrando estas nuevas propuestas. A pesar de todas las leyes y promulgaciones, se establece que los principales problemas radican en la escasa formación docente para la atención de la diversidad, falta de recursos destinados a la educación especial y la persistencia de segregar a estudiantes con capacidades diferentes, siendo necesario reformular las normativas que regulan la inclusión de estos niños a la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Necesidades educativas especiales (NEE), paradigma inclusivo, políticas públicas, formación docente, segregación.

ABSTRACT

Literature review demonstrates the challenge that the educational system faces in connection with a model of inclusion. Inclusive pedagogy is mentioned, targeting all students, specially, those who has been excluded from educational opportunities, such as kids that present some type of Special Educational Needs. In this context and taking into account the current public policies, it is necessary to review the current context, both in Chile and South American countries, envisage these new proposals. In spite of all the laws and proclamations, it is established that the main problems reside in the scarce teacher training for the attention of diversity, lack of resources destined to special education and persistence of segregating students with different capabilities being necessary to reformulate the regulation that governs the inclusion of these children to the society.

KEYWORDS

Special educational needs (SEN), inclusive paradigm, public policies, teacher training, segregation.

A nivel mundial, desde hace aproximadamente quince años, se debate acerca de las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), con participación de organismos de carácter internacional, como la Organización de Naciones Unidas (ONU), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), los que han convocado a una serie de acciones y reuniones internacionales, en favor de que la educación llegue a todos los niños, sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario (Flores, 2008). En este contexto, muchos países han incorporado leyes que garantizan el acceso al sistema educativo para todos los alumnos, no importando cuán severa sea una deficiencia.

En el caso de Chile, se han aprobado leyes que promueven que la educación debe abordarse desde una nueva perspectiva, lo que implica que la educación especial debe desarrollarse dentro de una escuela común.

En esta misma línea, en Chile y durante los últimos quince años, se han creado diversas normativas y leyes, con el fin de hacer más efectivo los derechos de los niños con capacidades diferentes, como, por ejemplo, planes y programas destinados a personas con deficiencia mental, trastornos específicos de lenguaje, discapacidad visual, entre otras, proporcionando igualdad de oportunidades a la

población con NEE. Si bien el Estado de Chile se ha comprometido en el derecho de educación para todos, aún continúan pendientes los apoyos necesarios a las diferentes NEE y, por ende, aún existen alumnos que no aprenden en igualdad de condiciones respecto al resto de los niños y jóvenes, con el objetivo de lograr su plena integración social (MINEDUC, 2005).

Este documento de tipo descriptivo, tiene como objetivo comparar la realidad actual de Chile y los principales países sudamericanos en relación a temas vinculados con educación, principalmente, a la atención a las NEE.

Miranda, en el año 2011, manifiesta que, en Chile, la educación especial ha transcurrido por varias etapas y desafíos, como, por ejemplo, en la década del 80' se comenzó a integrar a los primeros estudiantes con discapacidad sensorial a establecimientos regulares; sin embargo, este proceso, no estuvo exento de dificultades, como fue, por ejemplo, la falta de recursos e insuficiente capacitación docente.

En la Mesa Técnica Educación Especial del año 2015, se expresa que, en el caso de la década del 90, y a pesar de la reforma educacional, la educación especial no fue contemplada, quedando marginada de la atención regular y sin especificar el qué hacer con niños que presenten algún tipo de necesidad educativa específica.

El MINEDUC (2005), pone de manifiesto que, el principal desafío que enfrenta Chile en la educación, es dar respuesta a la diversidad, sin exclusión; es decir, bajo un paradigma inclusivo, cuyo objetivo es garantizar que el aprendizaje sea significativo y, por tanto, los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus potencialidades. Es así que se analiza los últimos 20 años en materia educativa. Dijk, en el año 2009, manifiesta que es interesante hacer una revisión de las propuestas y cumplimientos mencionados en las cuentas públicas de los mandatarios en temas de inclusión. Por ejemplo, en el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000 - 2005), sus propuestas siempre se enfatizaron a la entrega de oportunidades a

todos los jóvenes, independiente de la situación socioeconómica, y cuyo objetivo principal es el ingreso a la educación superior. Es frecuente el término discapacidad y discriminación, pero este último referido hacia la mujer. Además, Morales, en el año 2016, enfatizó en entregar subvenciones a establecimientos que requieran de ayuda económica, apuntando a mejorar el rendimiento académico de estudiantes. Durante su gobierno, no se realizó el apoyo a niños con trastornos de aprendizaje ni NEE.

En el caso del primer periodo de gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2006 - 2011), a diferencia del presidente anterior, en la mayoría de sus discursos públicos menciona el concepto de enfoque inclusivo.

Martínez, en el año 2016, creó el programa Chile Crece Contigo, dándole énfasis a la primera infancia. En el segundo gobierno, se promulga la Ley de Inclusión el año 2015, entrando en vigencia el 1 de marzo del año 2016, el que se ha ido implementando gradualmente. Larraín en el año 2006, manifiesta sus principales postulados, como son: fin al lucro, fin a la selección y fin al copago. MINEDUC en 2015, dio de conocimiento que esta fue pensada para que todos los estudiantes, independiente de sus diferencias, puedan desarrollar al máximo sus habilidades sociales, personales y académicas, eliminando la dinámica segregadora en el mercado educativo.

El primer gobierno de Sebastián Piñera crea SENADIS (Servicio Nacional de la Discapacidad) y fue el único mandatario que menciona el concepto "capacidades diferentes" y "trastornos de aprendizaje"; sin embargo, en las próximas cuentas públicas señala el término discapacidad, no siendo concordante a lo largo de su gobierno mencionado por Zapata, en el año 2016.

Recordando las elecciones primarias del año 2017, cinco postulantes al Palacio de la Moneda, en el diario La Nación (año 2017), exponen a la ciudadanía sus programas de gobierno. De estos cinco, solo el candidato del centro derecha

Felipe Kast Sommerhoff, presentó una propuesta vinculada con la primera infancia, denominada “Los niños primero”, cuyo eje fue mejorar la cobertura y promover el acceso universal a la educación inicial.

En el gobierno actual (segundo mandato de Sebastián Piñera), presenta la Propuesta de Gobierno, en el año 2018, específicamente en el ítem educación escolar, menciona la “Creación de unidad especial para disminuir la deserción escolar y Programa Especial para la Diversidad y la Inclusión”, para atender las necesidades educativas especiales de los niños; sin embargo, a diferencia de los otros expuestos, no establece el cómo, cuándo y los recursos destinados para este proyecto. Cabe destacar, que en el MINEDUC se encuentra vigente el Decreto 83 del año 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular, para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

Es importante mencionar que la atención de niños con NEE en Chile se distribuye de la siguiente manera:

En el caso de que los estudiantes acudan a establecimientos con Proyectos de Integración (PIE), deben estar asociados a una discapacidad de tipo motora, visual, intelectual, auditiva y alteraciones en la capacidad de relación y comunicación, establecido en el Decreto 1/98 de educación. Dependiendo de cuán afectado esté el rendimiento escolar, es atendido en aulas de recursos para apoyar su déficit, en conjunto con otros profesionales (Fonoaudiólogo, Educadora diferencial, Psicopedagoga y, en ocasiones, Terapeuta ocupacional). Existe otra opción, que son las escuelas especiales que aceptan a niños con los mismos déficits mencionados anteriormente, pero con una enseñanza diferenciada y con apoyo de profesionales capacitados. Y, finalmente, Morales, en el año 2016, presenta otra opción, son las aulas hospitalarias que atienden a niños que se encuentran alejados del sistema escolar, favoreciendo así el proceso educativo a aquellos que permanecen hospitalizados.

1. Mirada crítica a la formación docente en Chile

Es imprescindible como este modelo de inclusión se ve forjado a la necesidad de que los docentes sean capaces de reconocer y valorar la diversidad educativa. Flores, en el año 2008, manifestó que, en el caso de Chile, como también ocurre en otros países, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente preparados para atender la diversidad del alumnado.

Diversos autores (Alegre, 2000; Arnaiz, 2003; Cardona, 2006; Jiménez, 2005 y Stainback, 1999), coinciden en señalar que uno de los pilares o requerimientos para que la atención a las NEE sea efectiva, se relaciona directamente con la formación del profesorado para atender las características heterogéneas del alumnado. Por lo tanto, Peña, en el 2013, considera que la atención a estos estudiantes implica retos importantes en el proceso educativo. Los docentes de aula expresan descontento con el sistema, escasez de horas no lectivas, falta de herramientas para abordar a cada estudiante con diferentes dificultades comunicativas lingüísticas y planificaciones del ámbito de comunicación generalizadas para el grupo curso; en síntesis, malestar con un sistema que no garantiza calidad dentro del aula y, a la vez, no favorece el proceso educativo inclusivo.

Cuestionada ha sido la formación docente en diversas universidades y centros de formación técnica en el área de la pedagogía. Flores (2008), expresa que es una necesidad urgente reestructurar mallas curriculares, incluyendo asignaturas relacionadas con NEE e integración, además de nuevos planteamientos en relación a la modificación del currículo, para profesionales que ejercen en establecimientos educacionales, denominados “adaptación curricular”. De igual forma, Slee (2001), menciona que la construcción de diversidad, debe considerar en un primer lugar, el análisis al currículo universitario, permitiendo el desarrollo de metodologías y

técnicas que busca como premisa la inclusión, dejando atrás una orientación marcada más bien en el déficit y visualizando a la inclusión como una globalidad y no como un área segregada del ámbito educativo.

González, en el año 2014, refiere que si bien el cambio de paradigma, desde la segregación a la inclusión, ha causado un revuelo en los docentes, tuvo un primer logro, relacionado con reconocer el derecho de la educación de estudiantes con capacidades diferentes. Sin este paso, no se hubiese garantizado el acceso de estos alumnos a la educación.

Finalmente, es importante mencionar que, para Infante (2010), la inclusión educativa en el país no es posible bajo la premisa de identificación de la anormalidad, más bien, es fundamental la mirada de los principales actores que participan en el desarrollo de herramientas, con el fin de potenciar al máximo las habilidades de los estudiantes que conforman una sala de clases.

2. Una mirada inclusiva en América Latina y el Caribe

A nivel internacional, desde el año 1930, se debate en relación a temas de educación inclusiva. La educación inclusiva en América Latina y el Caribe, 2008, es el principal objetivo para la mayoría de los países, al lograr una educación de calidad para todos, mencionando en mayor medida conceptos como calidad y equidad, y en menor frecuencia el concepto de inclusión.

La revisión de la literatura, muestra definiciones de inclusión muy semejantes entre cada país, destacando, por ejemplo: Argentina, “Se concibe la inclusión como un aspecto de calidad, lo que implica considerarla como resultado de la aplicación de una genuina política de derechos humanos”. En el caso de Brasil, “La educación inclusiva, constituye un paradigma fundamentado en la concepción de derechos humanos, que conjuga igualdad y diferencia como valores indisociables y supera el modelo de igualdad formal, eliminando la exclusión

dentro y fuera de clases”. En el caso de Ecuador, la educación inclusiva “se conceptualiza desde un enfoque integrador, holístico, que ofrece la oportunidad de acceso, calidad, equidad, calidez a los niños y jóvenes sin discriminación de ningún tipo”. En el caso de Perú, “se considera a la persona como el agente fundamental del proceso educativo, bajo el principio de inclusión educativa, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa, contribuyendo a la eliminación de la pobreza”. Carías (2017), manifiesta que, en el caso de Venezuela, “Provee la atención de niños con necesidades especiales, desde una visión humana social del enfoque socio, histórico, cultural, como respuesta a la inclusión educativa en el aula regular”.

Infante (2009), menciona como información adicional, que en CIE del año 2008, no existía un claro planteamiento en relación a la política educativa en otros países de América Latina como en países del Caribe y América Central, como son: Guatemala, Islas Vírgenes, Trinidad y Tobago, El Salvador y además de los 31 países, solo un 52% se refirió a una visión muy ampliada en relación con NEE.

2.1 Inclusión educativa en Venezuela

En Venezuela, en el año 1976, se alude al término “adecuaciones curriculares” aunque no de forma explícita; sin embargo, ya existía una concepción en relación a la educación especial desde un modelo psicopedagógico y, por tanto, se estaba generando un cambio de modelo de atención clínico para llegar a uno basado en potenciar al estudiante. En el año 1989, se enmarca el concepto de integración educativa de educandos que presenten necesidades educativas especiales, con el fin de ubicarlos en una escuela regular. (La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación, 2008). En ese mismo año, se menciona que la formación docente es fundamental en un concepto de integración,

Cariás (2017). Corredor (2016), a la vez, menciona uno de los factores que puede afectar la atención a la diversidad, y se enfoca en la escasa capacitación del profesorado en estrategias de aprendizaje diferenciada y, además, un clima adecuado, generando un ambiente propicio para el desarrollo del aprendizaje.

Fue así que, en el año 2005, se permite la integración de niños con NEE en aula regular. Venezuela dispone de algunos establecimientos con docentes de lengua de señas, que permita la comunicación con niños que presenten déficit auditivo. Casanova (2011), sin embargo, manifiesta que es similar la modalidad de áreas de atención en niños que presenten capacidades diferentes, alejados del aula regular, ya sea centros para niños con TEA, déficit intelectual, discapacidad visual, entre otras.

Dikj (2009), manifiesta que, en la actualidad, a pesar de la crisis política que se vive hoy en día, se aprueba en el año 2017, la Ley de Autismo de manera unánime por la Asamblea Nacional. Los principales cambios son incluir asignaturas en relación al autismo en educación, psicología, terapia del lenguaje y ocupacional, además de entidades públicas como bomberos, policías y miembros de la fuerza armada. Cabe destacar, que cada estudiante con autismo debe contar con un tutor especializado, realizando acompañamiento durante su proceso escolar. Según Morales, en el año 2016, que, para realizar adecuaciones curriculares, bajo ningún caso existe una disminución de exigencias propias de los aprendizajes programados para el nivel escolar, sino se refiere a diversas alternativas para posibilitar que todos los estudiantes logren adquirir conocimientos en relación al objetivo propuesto.

2.2 Inclusión educativa en Perú

En el caso del Perú, se observa una tendencia hacia el desarrollo de currículos organizados por competencias. Este país, cuenta con un centro de atención básica especial que atiende las necesidades educativas especiales de niños,

niñas y adolescentes que tienen algún tipo de discapacidad severa, llamados los Centros de Educación Básica Especial - CEBES.

En el Proyecto Educativo Nacional del Perú 2006 - 2021, se hace mención que un niño con las características de discapacidad leve o moderada, con una sola discapacidad, debe ser inserto en un establecimiento regular inclusivo tanto del sector público como privado, para que sea atendido por profesionales y, paralelamente, sea apoyado por especialistas del equipo SAANEE, dándose este tipo de apoyo solo en los colegios del sector público (“Servicio de apoyo y asesoramiento para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales”), como una unidad operativa, responsable de asesorar al docente regular de todos los diferentes niveles, con el fin de generar una respuesta a todos los estudiantes (Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo para la atención de las NEE). El SAANEE está encargado de la prevención, detección, diagnóstico, tratamiento e inclusión familiar, educativa, laboral y social de los estudiantes con discapacidad leve y moderada, con una discapacidad, o con talento y superdotación, incluidos en el sector público (RPP, 2017). Las instituciones educativas regulares inclusivas privadas, deberán formar su propio equipo de especialistas de apoyo inclusivo, con autofinanciamiento de la institución privada.

Dentro de las leyes promulgadas en Perú, resalta la Ley General de Educación, ésta señala que el enfoque inclusivo debe darse en todas las modalidades y niveles de educación; es decir, que la discapacidad no es un asunto únicamente de “escuelas especiales”. Bedel (2016), menciona que esa actitud es segregacionista y anti-inclusiva.

Asimismo, es conveniente señalar que, entre los años 2003 - 2012, se crean planes y programas pilotos sobre educación inclusiva, Ley General de la Persona con Discapacidad, Decreto N° 009 del año 2003, planes de igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, Reglamento de Educación Básica Especial (EBE) y finalmente,

el Decreto N° 009 del año 2005, señalando estudiantes con discapacidad sensorial intelectual y motriz que presenten talento y superdotación (La inclusión en la educación, como hacerla realidad, 2007). Es interesante visitar el sitio web de la Sociedad Peruana de Síndrome de Down, en donde mencionan la importancia de la inclusión de estos estudiantes en centros educativos de enseñanza básica regular, mejorando la calidad de educación, al considerar a los estudiantes como seres individuales. Otro punto que mencionan, es acerca de la inclusión considerando como parámetro, una constante preparación del profesorado y personal administrativo del establecimiento educativo, sin dejar de lado, la función principal de apoyo del equipo SAANEE a los colegios de educación básica públicos, dado que los docentes de básica regular del Estado, no se dan abasto para atender las necesidades individuales dentro de un aula regular y necesitan de especialistas con conocimientos en N.E.E.

2.3 Inclusión educativa en Argentina

Según Saacson (2018), Argentina posee dos modalidades educativas, una escuela común y otra especial. Vaillant (2007), manifiesta que el ingreso de los estudiantes va a depender de un diagnóstico médico; sin embargo, es posible que ingresen estudiantes con dificultades siempre y cuando respondan al currículum educativo. El proyecto de ley que establece Argentina en el año 2017, es principalmente asegurar el desarrollo hacia la integración social en niños y adolescentes con NEE tanto permanentes como transitorias en todos los niveles educativos, propiciando un desarrollo óptimo en el sistema educativo común. Además, menciona el marco legal para realizar adecuación curricular diseñada con cada alumno, siendo flexible y singular; es decir, vislumbrar una proyección de corto y mediano plazo, según sean sus habilidades y capacidades del estudiante, respondiendo así a las exigencias educativas. Actualmente, el Ministro de Educación, Cultura, Ciencias y Tecnología, Alejandro Finnocchiaro, menciona que los resultados de evaluación “Aprender

2018”, indican que las oportunidades para todos los estudiantes se han igualado, reduciendo la brecha en diferentes grupos, mejorando así los resultados en lengua, capacidad de comunicación, lectura y escritura; sin embargo, no menciona la política implementada para comentar tal avance mencionado. Finalmente, Morales (2017), en materia de formación docente, expresa que, el pasado 30 de enero de 2019, la Cámara de Diputados de Buenos Aires, aprobó que la lengua de señas fuese una materia obligatoria en los planes de estudios en institutos superiores de formación docente, esto con el fin de que personas que presentaran pérdida auditiva, se puedan integrar sin dificultad a la sociedad.

2.4 Inclusión educativa en Colombia

En el caso de Colombia, revisando diversas bibliografías, se puede apreciar que ya en el año 1994 se aprueba la Ley N° 115, en la cual se establece que será un objetivo principal la formación idónea de docentes, respondiendo así a la diversidad en los procesos educativos de personas con algún tipo de NEE (Síndrome Down, Autismo, limitación auditiva y visual). Ya en el año 2013, se aprueba la Ley N° 1618, realizando un énfasis a la atención de personas con discapacidad cognitiva en establecimientos convencionales. Romo (2015), manifiesta que este servicio está dispuesto para que reciban atención de calidad, no siendo excluidas del sistema educativo. No obstante, es posible revisar las noticias de aquel año, donde mencionan que, en el año 2014, se invirtió dinero fiscal para fortalecer el uso de las TICS dentro de los planes de estudio; sin embargo, Vélez (2015), menciona que no fue así, en la preparación y capacitación docente, ni modificaciones en el acceso físico de establecimientos educacionales, para estudiantes con algún grado de restricción motora.

En relación a la preparación del profesorado, Murel en el 2015, menciona que las instituciones educativas y docentes no se sienten preparados y capacitados para atender a niños con NEE, siendo la principal causa un desconocimiento de temas específicos y metodologías para afrontar a niños

con capacidades diferentes, siendo abordados como el resto de sus compañeros de aula.

2.5 Inclusión educativa en Brasil

Por otro lado, en Brasil, Ferrer (2010), hace mención que en el año 2007 fue promulgado el Programa de Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, teniendo como objetivo “promover una mayor cobertura de la población al 14,5% de la población con algún tipo de discapacidad”. El programa incluye medidas integradas, coordinadas y complementarias con respecto a la educación, salud, infraestructura, entre otras, coordinado por la Secretaría Especial de Derechos Humanos.

El Decreto 6571/2008, dispone sobre la atención educativa especializada. Entre ellos, se dispuso de recursos para aulas multifuncionales apoyando escuelas inclusivas, ampliando la prestación de servicios a estudiantes con discapacidades como TGD y altas capacidades.

Novais (2010), manifiesta que en el año 2007 y 2008 se distribuyeron 2,000 equipos para estudiantes con pérdida total de la visión y 10,000 para estudiantes con pérdida parcial. Paralelo a lo mencionado anteriormente, en el año 2007, se creó el Programa de BPC en la Escuela para el control y seguimiento del acceso y la permanencia en la escuela de personas con discapacidad de 0 a 18 años, beneficiándose en un continuo de Bienestar Social.

Finalmente, en Publicaciones en el año 2014 (FLACSI, el desafío a la inclusión), plantea que es un proceso en desarrollo; sin embargo, en el censo del año 2013, se registró más de 560,000 estudiantes que asistían a escuelas regulares, ya sean estatales o municipales en Brasil. En aquella época, Magalhaes en el año 2014, planteó que no existía una política nacional que regule la inclusión de estudiantes con NEE, siendo necesario adaptar los procesos de enseñanza a cada uno; sin embargo, en el año 2015, se promulga la Ley 13.146 de inclusión de personas con discapacidad.

Tabla 1

Años de promulgación de leyes, vinculadas con inclusión educativa en principales países sudamericanos

País	Año de promulgación y/o entrada en vigencia	Nombre
Brasil	2007 2015	Programa de Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. Ley N° 13146 de inclusión de personas con discapacidad.
Colombia	2013	Ley de Inclusión Educativa.
Chile	2016	Ley de Inclusión.
Venezuela	2017	Ley de Autismo.
Argentina	2017 (promulgado)	Ley de inclusión educativa para personas con discapacidad temporal o permanente.
Perú	2018	Ley N° 30797.

Fuente: Propia autoría.

CONCLUSIONES

- A pesar de que la política nacional de educación ha promulgado normas y decretos en favor a niños con NEE, permitiendo que los estudiantes puedan aprender de manera diferente dentro de un currículo, se observa aún un modelo de exclusión al interior de los establecimientos; es decir, estudiantes que presenten algún tipo de NEE y que son atendidos fuera del aula regular. Por tanto, se persiste en un enfoque de segregación, siendo incompatible bajo un paradigma inclusivo. A pesar de la entrada en vigencia de decretos en el país, proponiendo la integración escolar, utilizando frecuentemente el concepto de necesidades educativas especiales, término que alude a ser visto como una carencia individual; es decir, la problemática de las dificultades, por ejemplo, de aprendizajes, proviene del individuo y no de la escuela

hacia el estudiante. En relación a la palabra “diagnóstico”, conlleva a mirar al estudiante como “portador” y, por ende, la sala de clases se divide en estudiantes enfermos y sanos. Por tanto, la inclusión en Chile, no existe dentro de la educación.

- En relación a las propuestas gubernamentales en Chile, tanto en campañas políticas como en gobiernos electos de los últimos 20 años, la atención a las NEE no ha sido prioridad. Se plantea, por tanto, la atención de niños con capacidades diferentes en sus programas, pero no existe ejecución de aquellos. La actual Ley de Inclusión, como mencionó en el año 2017 la subsecretaria de educación Valentina Quiroga, está “orientada hacia las familias”, evitando la discriminación de sus hijos/as, mas no menciona niños con algún grado de dificultad en el contexto educativo.
- Realizando una comparación con países aledaños, es posible apreciar definiciones similares en relación al concepto inclusión. Coinciden, además, en países como Venezuela, Perú, Colombia y Chile, que persiste una escasa formación docente en el ámbito educativo, influyendo de manera negativa en el desarrollo de un paradigma inclusivo. A pesar de aquello, Argentina establece que se debe modificar las mallas curriculares de pedagogía, incluyendo lengua de señas en la formación del profesorado, tema que a la fecha no se ha discutido en otros países. Cabe destacar que, tanto en Chile como Argentina, se requiere de un diagnóstico médico para el ingreso de niños con NEE a establecimientos educacionales; sin embargo, es conveniente analizar el futuro de niños que son diagnosticados erróneamente o de manera tardía, como ocurre en especial con los estudiantes portadores del espectro autista. Continuando con esta línea, es importante destacar la promulgación de la nueva Ley de Autismo en Venezuela, la cual establece la incorporación de asignaturas relacionadas con TEA en carreras del área de educación y entidades públicas, además de contar con un maestro sombra en la sala de clases, similar a lo que se ha establecido en Chile y Colombia, realizando acompañamientos en aula; sin embargo, en estos dos últimos países, no es obligatorio ni se encuentra aún en proyecto de ley, salvo si el equipo a cargo de estudiantes con NEE lo consideran necesario.
- Finalmente, la mayoría de los países sudamericanos han promulgado leyes y normativas para una atención inclusiva; sin embargo, diversas estrategias, la formación de herramientas y competencias, es y será un desafío tanto del gobierno como de toda la comunidad escolar, con el fin de sentar las bases para una cultura inclusiva, siendo necesario hacer una revisión en las actuales políticas públicas. Por tanto, ¿Existe la inclusión o es solo un holograma utilizado en la actualidad?

REFERENCIAS

- Arias, I. (2005). *Integración escolar en Chile. Santiago de Chile*. Chile: Universidad de Chile.
- Corredor, Z. (2016). *Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva*. Universidad Nacional Abierta. Vol. II, N° 3. Caracas, Venezuela.
- Coyuntura (2007). *Educación para todos*. Bogotá, Colombia, Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Denise, V. (2017). Mejorando la formación y el desarrollo profesional al docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*. 3ra. edición. Caracas, Venezuela.
- Diario La Nación (20 de abril de 2014). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Chile, Santiago de Chile: Editorial La Nación.
- Duk H., C. *Enfoque de educación inclusiva*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile. Santiago, Chile.

- Ingrassia (2017). *Cómo generar más y mejor educación inclusiva en Argentina*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://www.infobae.com/discapacidad/2017/06/22/como-generar-mas-y-mejor-educacion-inclusiva-en-la-argentina/>
- Julio, C. & Conejeros, Ma. L. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional*. Vol. 51, N° 2. Santiago de Chile, Chile.
- Ministerio de Educación - MINEDU (2007). *La inclusión en la educación, cómo hacerla realidad*. Foro Educativo. Lima, Perú: MINEDU.
- Ministerio de Educación - MINEDU. Dirección General de Educación Básica y Especial (2015). *Guía para orientar la intervención de los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales, SAANEE*. Lima, Perú: MINEDU.
- Morales, M. (2016). *Necesidades educativas especiales en el siglo XXI*. Evolución del discurso político en Chile, iniciativas y contrastes con el debate internacional. Santiago de Chile, Chile.
- Muriel, D. (2015). *¿Hay inclusión educativa en Colombia?* Colombia. Recuperado de: <http://hechoencali.com/portal/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-en-colombia-primera-parte>
- Organización de Estados Americanos - OEA. *Técnica de actualización de los logros de Brasil en 2009 para la aplicación del Plan de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad, 2006-2016*. Consulte la Dra. Eneida Ferrer, Director Técnico SEDISCAP, Brasilia-DF. (02 de febrero de 2010).
- Revista de Ciencias Sociales (2009). *Las estrategias de inclusión social en Venezuela: un acercamiento a la experiencia de las misiones*. Caracas, Venezuela.
- Revista de Educación (2006). *Educación especial en Brasil: una visión panorámica del proceso de inclusión de las personas con necesidades educativas especiales*. Sao Paulo, Brasil.
- Revista de educación inclusiva (2012). *La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España*. Sao Paulo, Brasil.
- Rodríguez, N. (2007). *Inclusión y calidad de la educación en Venezuela*. Caracas, Venezuela.
- Saacon (2010). *El derecho a la educación inclusiva, un título en igualdad de condiciones*. Buenos Aires, Argentina.
- Saleh, L. (2000). *La inclusión desde la mirada internacional*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile, Chile.
- Valenzuela, C. (2017). *Transitando hacia una educación inclusiva: Breve revisión a los paradigmas y leyes*. Valoras UC. Santiago de Chile, Chile.

