

Niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales: las experiencias de dos escuelas en Chile

Por Adriana Fernández Muñoz, Daniela Durán Rojas y Arling Guzmán Cortés
Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

Introducción

Es sabido que la educación es un derecho humano fundamental que contribuye a la construcción de una sociedad justa, equitativa e inclusiva, siendo fundamental el acceso a una educación de calidad, sin discriminación, que permita a las personas desarrollar sus capacidades y alcanzar su pleno potencial para contribuir al desarrollo económico y social de las sociedades (Fernández y Durán, 2020; Parra, 2010).

En el actual contexto social y político y legislativo, la diversidad de personas, familias y colectivos que forman parte del sistema educativo es cada vez mayor. La inclusión de todos y todas, con sus características y necesidades particulares y diversas, es un desafío fundamental para el sistema educativo. La segregación y la exclusión en este ámbito están reñidas con la ley y además, impiden el desarrollo de las capacidades individuales y el disfrute pleno de otros derechos (Villafañe, et al., 2017).

El Estado de Chile ha ratificado la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que toda persona tiene derecho a la educación y por ello, en los últimos años, el país ha realizado esfuerzos para garantizar su cumplimiento a través de la implementación de políticas públicas y reformas educativas que promueven la inclusión y la equidad, planteado desde un modelo de educación formal y la implementación de una modalidad como alternativa de formación, promoviendo la integración desde el concepto de educación inclusiva, enfatizando la aceptación y adaptación a la diversidad de todos (Parra, 2010).

Ramos (2013) señala que en este desarrollo se pueden distinguir cuatro periodos históricos que se fueron configurando a partir de los cambios sociales, políticos y legislativos en Chile y el mundo.

Inicialmente se dio origen y consolidación a la educación especial (1852 y 1989), promoviendo la apertura de escuelas especiales para personas con déficits sensoriales e intelectuales desde un enfoque segregacionista y biomédico. Se planteó en un contexto de grandes avances científicos, tecnológicos y sociales que favorecían una perspectiva de normalización buscando incorporar a la vida regular a todas las personas -más allá de sus discapacidades o deficiencias- mediante la dictación del Decreto N° 490 de 1990, que establecía normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes (Parra, 2010; Ramos, 2013 y Tenorio, 2011).

El siguiente momento correspondió a la emergencia y consolidación de una orientación teórica inclusiva que se dio entre 1990 y 2004 (Ramos, 2013) y está marcado por la promulgación de la

Ley N° 19.284 que estableció normas para la plena integración social de personas con discapacidad, así como la Ley General de Educación, que reconoció a la educación especial como un derecho. De esta manera se profundizó el concepto de integración escolar, que busca que las personas con discapacidades se incorporen en escuelas regulares, manifestando la importancia de la escuela como un espacio de socialización y aprendizaje.

Posteriormente, en medio de una tensión teórica y discursiva respecto a la inclusión e integración, surgió la Política Nacional de Educación Especial (2005 y 2010), que señalaba que la plena inclusión no se podía alcanzar debido a las condiciones del sistema educativo chileno, concentrando los esfuerzos estatales en las escuelas especiales y grupos diferenciales, en lugar de potenciar la inclusión en escuelas tradicionales (Ramos, 2013; Tenorio, 2011).

Se planteó así una contradicción (Ramos, 2013), ya que si bien se promovía una perspectiva inclusiva, en la realidad se mantuvieron prácticas de integración del estudiantado con necesidades educativas especiales, quienes debían ajustarse a las exigencias del currículo nacional estándar, potenciando con ello las lógicas segregacionistas que se buscaban erradicar.

Se produjo un estancamiento en la situación hasta que a partir de 2011 -y hasta la actualidad- se plantea un modelo educativo que privilegia los resultados y logros estandarizados, fomentando y sobrevalorando la homogeneización (Ramos, 2013). Este enfoque dista de ofrecer una educación inclusiva e integral porque segrega, discrimina y limita los aprendizajes solo a lo académico (Fernández y Durán, 2020), sin contemplar aspectos fundamentales en el desarrollo de la inclusión social y educativa, como lo son la participación activa y constante de la familia, la vinculación con otras personas de la comunidad educativa y el desarrollo de experiencias diversas que puedan aportar para avanzar hacia la garantía del derecho a una educación inclusiva y de calidad (Aguiar-Aguiar, et al., 2020; Calderón, 2014; Calvo et al., 2016; Rodríguez, et al., 2020 y Simón et al., 2016).

Normativa vigente, nuevos desafíos

En las últimas décadas -y a nivel global- se han llevado a cabo diversas acciones para reformar las escuelas y sistemas educativos, buscando erradicar la exclusión y segregación de algunos grupos especialmente vulnerables, acciones que tienden a promover el tránsito desde la idea de integración escolar hacia las actuales perspectivas de inclusión.

Un hito importante fue la Declaración de Salamanca (1994), la cual sostiene que las escuelas con enfoque inclusivo son el método más efectivo para abordar las desigualdades (Valdés-Morales et al., 2019). En el mismo sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) garantiza el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, lo que obliga a los Estados a desarrollar estrategias para asegurar este derecho. En la misma línea, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible integra el objetivo de desarrollo sostenible 4 (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos (Villafañe, et al., 2016). Se trata de iniciativas que cuentan con el apoyo de organismos internacionales, entre los que se encuentran la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre otros.

En el plano nacional, el sistema de educación general e inclusivo en Chile evoluciona, intentando responder a las necesidades complejas y cambios socioculturales de las comunidades

educativas, considerando diversos mecanismos estatales para combatir la discriminación arbitraria en el sistema (Martínez y Rosas, 2022). En efecto, la dictación de la Ley General de Educación 20.370 (LGE) (2009) fortalece la educación pública mediante principios como gratuidad, calidad, equidad, diversidad e integración, reconociendo a la educación especial como una modalidad de enseñanza transversal (López., et al.,2018). Además, mediante el Decreto N° 170 (2009), se estableció el Programa de Integración Escolar (PIE) por el que se expresan orientaciones para construir adecuaciones curriculares, principalmente de quienes presentan Necesidades Educativas Especiales (MINEDUC, 2013).

Posteriormente, la promulgación de la Ley 20.845 (2015) buscó garantizar una educación inclusiva y de calidad con el acceso de todos y todas, lo que involucra tanto a actores institucionales, territoriales y comunitarios que participan de la educación formal. Para ello, plantea una política educativa que obliga a aplicar los ajustes necesarios y pertinentes para responder a los requerimientos legales y del medio (Ministerio de Educación, 2023). En efecto, el Decreto N° 83 (2015) le da al PIE un enfoque inclusivo, que implica la identificación y eliminación de las barreras del contexto escolar a través de la innovación metodológica y diversificación de estrategias para dar cobertura curricular, a la par de incentivar el trabajo colaborativo y la co-enseñanza (Rodríguez y Ossa, 2014).

Con el mismo sentido, la Ley que protege a las personas con autismo N° 21.545 (2023), recientemente promulgada, busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades y la inclusión social de las personas con trastorno del espectro autista, indicando medidas para promover la investigación, concientización, detección temprana, servicios de apoyo y la capacitación sobre esta condición. Finalmente, la Ley 21.544 (2023) pretende promover la inclusión, estableciendo que las escuelas deben contar con programas de inclusión escolar y que los establecimientos particulares pagados deben reservar el 5% de sus cupos para estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales permanentes.

Necesidades educativas especiales

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) se definen como dificultades de las personas en su ciclo educativo para alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos por el sistema educativo tradicional según su edad cronológica o nivel escolar esperado. Pueden tener origen biológico o estar relacionadas con factores sociales, familiares, económicos, ambientales entre otros. Los ajustes o apoyos específicos para garantizar el acceso equitativo e integral al sistema educativo varían desde las adecuaciones curriculares, prótesis u órtesis, técnicas y metodologías especializadas de enseñanza, acompañamiento psicosocial, ajustes en las infraestructuras y espacios, etc. (López y Valenzuela, 2015; Ministerio de Educación de Chile, 2015).

Estas necesidades pueden ser de carácter transitorio, requiriendo de apoyos específicos en un momento particular y acotado en el tiempo, como el trastorno específico del lenguaje y los trastornos específicos del aprendizaje, por ejemplo. O bien pueden ser de tipo permanente, en que las adecuaciones y/o ajustes deben realizarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, las que corresponden a algunos diagnósticos biomédicos referidos a diversidad funcional de distinto tipo, trastornos del espectro autista, entre otros (Martínez y Rosas, 2022).

El sistema educativo chileno ofrece dos grandes opciones para estudiantes con necesidades educativas especiales, buscando garantizar el acceso y los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) a la educación; estas son las escuelas especiales y los programas de integración escolar

(PIE) dentro de las escuelas regulares. Ambas pueden estar financiadas íntegramente por recursos públicos o contar con recursos mixtos provenientes del Estado y de privados por medio del aporte de fundaciones o corporaciones dedicadas a la educación, como es el caso de las instituciones que participan del presente estudio.

Las escuelas especiales son establecimientos educacionales especializados que brindan atención personalizada para estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades, en general, quienes requieren apoyos permanentes e intensivos en el área de la comunicación, funcionamiento adaptativo, autonomía e independencia personal, y adecuaciones curriculares de acceso o de objetivos de aprendizaje. Cuentan con profesionales especializados y distintos recursos técnicos y especializados para atender las diversidades de cada estudiante (Ministerio de Educación de Chile, 2017 y Navarro-Aburto et al., 2016)

Por su parte, el Programa de Integración Escolar (PIE) es una estrategia para la inclusión cuyo propósito es ofrecer apoyos adicionales en el contexto del aula común, a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, sean éstas de carácter permanente o transitorias, otorgando recursos especializados y favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, la inclusión y permanencia en el sistema educativo regular (Urbina, et al., 2017).

Ambas iniciativas son fundamentales para promover la educación para todos y todas y han ido evolucionando para responder a las normativas y políticas educativas que van ajustándose al contexto, el medio y las personas. En ellas se invierten recursos públicos y privados para la contratación de profesionales especializados, adecuaciones metodológicas y curriculares en espacios y accesos físicos, entre otros; todo orientado a eliminar las barreras del entorno.

Método

Se desarrolló una investigación cualitativa con estudio de caso, con enfoque fenomenológico hermenéutico, que busca comprender las experiencias de comunidades educativas con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) y asisten a una escuela especial o una regular con Programa de Integración Escolar (PIE) en la comuna de Copiapó, Chile.

La muestra es de caso-tipo, no probabilístico e intencional. Para acceder al campo se seleccionaron dos establecimientos educativos similares sobre la vulnerabilidad socioeconómica de las familias: una escuela básica regular con programa de integración escolar (PIE) y una especial, ambas en la comuna de Copiapó, Chile, con administración particular subvencionada.

Tabla 1

Caracterización de las escuelas

Crterios	Escuela regular	Escuela especial
Administración	Particular subvencionada	Particular subvencionada

Modalidad	Proyecto de Integración Escolar completamente implementado.	Mediación cognitiva, currículo regular y compensatorio.
Equipos de trabajo	Equipo multidisciplinario formado por asistente social, fonoaudiólogo, psicólogo y psicopedagogas.	Equipo interdisciplinario formado por kinesiólogo, psicóloga, fonoaudiólogo y terapeuta ocupacional.
Cobertura	Pre Kinder a octavo año básico	Primer año a Octavo año básico - Nivel Laboral 1, 2 y 3
Diagnósticos atendidos	Diagnósticos Atendidos: Discapacidad intelectual leve, síndrome de Down, espectro autista, parálisis cerebral, otras necesidades educativas especiales transitorias y permanentes.	Diagnósticos Atendidos: Discapacidad intelectual leve, Moderado, Severo, Profundo otras patologías asociadas tales como Parálisis Cerebral, Síndrome de Down, Síndrome de Westt, Síndrome de Tar, Síndrome de Rett, síndrome Cornelia de Lange, síndrome x frágil, Espectro autista.
Matrícula	850 estudiantes, mixto.	85 estudiantes, mixto.

Fuente: elaboración propia.

Tras una entrevista inicial con la dirección de cada establecimiento, mediante muestreo no probabilístico se seleccionaron dos estudiantes de cada escuela, diagnosticados con déficit intelectual leve. Luego se extendió la invitación a las apoderadas y docentes del curso, quienes tras confirmar su interés, firmaron el consentimiento informado y accedieron a una entrevista semiestructurada (Hernández, et al., 2014). De esta forma, se entrevistaron a cuatro apoderados y cuatro docentes, elegidas según los siguientes criterios de inclusión:

Tabla 2
Criterios de inclusión

Familiares	Profesoras
Apoderado/a que participe activa y regularmente de las actividades académicas y extraacadémicas.	Profesional que cumpla rol de “profesor/a jefe” o que comparta mayor número de horas con él o la estudiante durante la jornada.

Fuente: Elaboración propia

La recolección de datos cualitativos implicó un proceso simultáneo de transcripción,

codificación y análisis. La interpretación de los datos se realizó a través de análisis de contenido semántico para indagar en las relaciones entre los temas que surgieron en un texto a través de la definición de patrones y estructuras de relación, que serían codificados por medio de una matriz semántica previamente establecida, vinculada a los objetivos de investigación.

Para esto, las investigadoras realizaron el proceso de codificación y análisis de los datos cualitativos por medio de un proceso iterativo y reflexivo que involucra la codificación, organización e interpretación de dichos datos para generar hallazgos significativos sin el uso de softwares especializados (Saldana, 2021).

Para asegurar el rigor metodológico del estudio se utilizaron los criterios de confirmabilidad, a través del registro riguroso del proceso investigativo y la credibilidad, por medio de la triangulación de los datos recolectados a lo largo de cada etapa del trabajo investigativo.

Resultados y Discusión

La presentación de resultados se organizó por categoría temática derivada del análisis de las respuestas obtenidas, sintetizada en la siguiente tabla.

Tabla 3
Categorización

Objetivo	Dimensión	Categorías
Comprender las experiencias de comunidades educativas con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) y asisten a una escuela especial o una regular con Programa de Integración Escolar (PIE) en la comuna de Copiapó, Chile.	Inclusión comunidad educativa	Relación Escuela-familia Relaciones interpersonales Inclusión escolar
	Expectativas Futuras	Educativa Laboral

Fuente: Elaboración propia.

Relación Escuela-familia

Existe una relación directa entre la familia y el éxito académico del estudiantado, por lo que la participación de sus padres y/o cuidadores es imprescindible (Aguar, et al., 2020 y Razeto, 2016). Con base a esto, al consultar respecto a la relación que se establece en la escuela regular con PIE, como también en la escuela especial, se visualiza una notoria participación femenina en los procesos educativos, a través de la figura materna.

El involucramiento activo de la familia en las experiencias académicas y extraacadémicas es muy valorado según las capacidades y recursos con que cuenta cada núcleo familiar y los espacios

que brinda el establecimiento. Pese a ello, identifican que esta participación es un escenario de asunción del rol tradicional de apoderada basado en asistencia a reuniones, celebraciones y envío de tareas, sin interiorizar más en los apoyos profesionales adicionales dados para el estudiantado, restringiéndose solo a aspectos tradicionales.

- *No, la verdad es que yo no sé si a ella la ve el psicólogo, fonoaudiólogo, no tengo idea.*

- *¿Y usted no ha hablado con la profesora sobre eso?*

- *No po, si yo siempre vengo. De repente no he venido a la reunión, pero ella me cita para otro día, igual vengo.*

- *¿Y la profesora no le ha dicho nada sobre eso?*

- *No, desconozco eso sí.*

(Apoderada, Escuela Especial)

Las experiencias relatadas por las educadoras coinciden en el impacto positivo en un mayor involucramiento espontáneo de sus familias con el estudiantado, es decir que surja de estas el interés por conocer y participar de más aspectos relacionados con el progreso formativo. Así queda de manifiesto en su relato:

...Se nota preocupación ¿sabes? Pero igual falta (...) uno igual entiende que las... las mamitas trabajan, pero igual es importante acercarse de vez en cuando a la escuela sin que... sin que la profesora o la niña de UTP la mande a... a llamar (...) falta que nazca de la familia, que le tomen el peso.

(Educadora diferencial, escuela regular)

La educación se constituye en proceso continuo de aprendizaje, siendo parte de cada etapa del ciclo de vida tendiente al desarrollo integral de cada persona, por ello es una corresponsabilidad entre familias y escuelas. En este sentido, es fundamental el vínculo entre ambos actores como clave para el desarrollo de un proceso de aprendizaje efectivo y significativo (Aguiar-Aguiar, 2020; Calvo, 2016). Coincidentemente, la Convención de Derechos del Niño (1989) señala que serán principalmente padres, madres o tutores legales -para esta instancia, apoderados o apoderadas- quienes deberán asumir un rol activo en los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, ya que les corresponde velar, reconocer y garantizar los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia.

Relaciones interpersonales

Respecto a las relaciones interpersonales entre ambas comunidades educativas, el relato de las profesoras converge en que sus estudiantes asumen liderazgo e influencia entre sus pares y con otras personas de la comunidad educativa. A su vez, indican la existencia de ciertas dificultades, según la contraparte, propias de la interacción en cualquier espacio de socialización.

Por su parte, las educadoras de la escuela especial destacan que los vínculos que se fomentan y propician en la institución se orientan a dar autonomía a sus estudiantes para que enfrenten la vida fuera del ambiente educativo, reconociendo que este espacio es protegido e incluso difiere de la

realidad. Del mismo modo, las docentes de la escuela regular reconocen que las interacciones que se promueven en este establecimiento están orientadas a instaurar un clima familiar y de igualdad, sin distinciones ni discriminaciones por las diferentes situaciones de cada persona.

Asimismo, las profesoras destacan, según sus modelos educativos, que en ambas escuelas el énfasis y el compromiso están puestos en identificar y valorar las diferencias, como eje fundamental de las relaciones entre estudiantes y con la comunidad.

...Aquí nadie hace una diferencia... no es más ni menos y eso sus compañeros lo saben, para ellos es normal ver a niños... tú sabes... diferentes, en silla de ruedas, con dificultades físicas o motoras...

(Educadora diferencial, escuela regular)

Las apoderadas de la escuela regular indican que no existen distinciones de parte del equipo docente y administrativo para quienes participan del PIE, promoviendo una buena convivencia entre el estudiantado. Así, quienes asisten a escuela especial valoran la inclusión y la no discriminación dentro de ella, lo que genera instancias en las que las relaciones interpersonales cobran importancia primordial en el desarrollo individual, percepción que comparten las personas consultadas de esta comunidad educativa, acordando que los aprendizajes sociales son mayores, más significativos y relevantes que los académicos.

...le ha ayudado mucho (la escuela especial) en la convivencia por lo menos, porque los niños son distintos, pero él ha cambiado mucho, ha cambiado mucho mi niño, ahora es más caballero.

(Apoderada, escuela especial)

Al respecto, el Modelo Social de la discapacidad propone una idea similar, esto es comprender las diferencias de las personas e interiorizarlas más allá de la tolerancia, destacando y apreciando las capacidades individuales como únicas, valorables y significativas (Maizares, 2015).

Al respecto, Palacios (2007) señala que la educación inclusiva se dará a medida que se quite la sobrevaloración a la normalidad, porque solo es un constructo social opuesto a la realidad, compuesta por personas diferentes. En este sentido, es clave promover una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que todo el estudiantado pueda desarrollar su potencial (Valdés-Morales, et al., 2019). En efecto, Calderón (2014) indica que el verdadero sentido de la inclusión educativa tiene relación con dar espacio para que el o la estudiante se desarrolle integralmente, esto es, en vínculo con su medio, aceptación de sus pares, con amplio respaldo de su familia y contexto educativo, con el fin de experimentar vivencias que le preparen óptimamente para un futuro autónomo e inclusivo.

Inclusión escolar

En el contexto de una amplia diversidad presente en las aulas, la educación inclusiva se constituye como la opción más auténtica para minimizar barreras y reducir la exclusión del sistema educativo, entendiéndose como el proceso que asegura el acceso, participación y aprendizaje de todos y todas (UNESCO, 2017).

En este escenario, la comunidad educativa de la escuela especial comprende que es esencial otorgar una alta valoración a las metodologías utilizadas, las cuales promueven el aprendizaje a partir del juego y el trabajo en equipo, lo que fomenta aspectos como la interacción interpersonal y el desarrollo de habilidades sociales sin distinción de las capacidades individuales. Además, enfatizan en que el tipo de evaluación que se aplica es diferenciado, no cuantifica ni mide resultados, más bien se enfoca en los procesos.

Dicho escenario se refleja en la escuela regular consultada, donde las profesoras reconocen que se deben modificar las estrategias según la situación de cada estudiante en el aula regular, para así generar un aprendizaje más significativo e inclusivo. Asimismo, las profesionales valoran el trabajo de su institución educativa, cuyo eje central es la inclusión de sus estudiantes, mediante la adaptación curricular, apoyo psicosocial y pedagógico de docentes y un grupo multidisciplinario de profesionales que colaboran con estudiantes y sus familias.

...con actividades en grupo tú aumentas lo social de ella, sus características sociales... en juegos que se hacen en el patio... porque como es escuela especial, todo se hace en base a juegos, en comparación a la escuela regular, ¿ya? Entonces ahí como que se hace un cambio (...) acá se evalúa clase a clase, se evalúa el objetivo de la actividad y cómo lo realizaste, como una lista de cotejo, esa es la evaluación que tenemos...

(Educatora diferencial, escuela especial)

Las apoderadas de ambas instituciones destacan que la inclusión en el establecimiento está supeditada al interés de cada familia y la presencia de figuras significativas que induzcan a participar e incluirse. En coherencia, las interpretaciones y apreciaciones más notables tienen que ver con el alto valor que le otorgan todas estas personas a la no discriminación, el trato justo e igualitario y la importancia de la aceptación de las diferencias; factores que contribuyen a que las apoderadas se sientan parte de la comunidad educativa a la que pertenecen, contribuyendo a la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de lo significativo de las individualidades y el respeto por el otro u otra. En la escuela regular, además de incluir y beneficiar al estudiantado con NEE, estos factores significan un logro social para el grupo que no está en esta situación, pero que comparte el mismo contexto, aprende a no discriminar y contribuye a la inclusión.

Expectativas ante la continuidad de estudios

Al referirse a la proyección futura en el ámbito educativo, profesoras y apoderadas de la escuela especial coinciden en que sus estudiantes podrían acceder sin problemas a la educación superior o técnico profesional, siempre y cuando el contexto familiar, social y educativo haga las adaptaciones necesarias para satisfacer sus particularidades.

Cabe mencionar que con la implementación del Decreto N° 83/2015 se acaba la problemática de la validación y continuidad de estudios, al permitir la homologación de las calificaciones entre ambos sistemas y así dar, a quienes egresan de estas escuelas, la opción de continuar en una institución académica regular; razón por la que las profesionales recomiendan una pronta derivación a una escuela regular con PIE, señalando que ésta debería ser la primera opción de las familias (Arellano y Peralta, 2015). Por su parte, las docentes de la escuela regular confirman que existe una proyección positiva en relación con el futuro de sus estudiantes en la educación media; sin embargo, la continuidad en la educación superior podría concretarse sólo si existe una red de

apoyo, concordando con la perspectiva y experiencias de las colegas del establecimiento de educación especial.

...Mira, yo siento que... Él va a lograr muchas cosas, tiene unos papás que lo apoyan, no está en un ambiente vulnerable, tiene unos abuelos que están comprometidos... está en un entorno para que logre grandes cosas. Lo que falla ahí es esta visión de 'pobrecito'... y marca la determinación y la característica de la persona....

(Docente, escuela especial)

Coincidentemente para la opinión de las familias insertas en la escuela regular acerca de la proyección a la continuidad de estudios, queda claro que, ante todo evento, transitarán desde a la educación básica a la educación media y luego hacia la superior, acorde a sus intereses y elecciones; y que no encuentran factores limitantes en el ambiente, ya que la asistencia a una escuela de este tipo favorece y propicia esta trayectoria educativa.

Las expectativas en el ámbito educativo y laboral las marcan las aspiraciones familiares e individuales y el contexto institucional y social (Arellano y Peralta, 2015). Las posibilidades futuras a las que aspiran sus estudiantes y familias quedan supeditadas a la evolución de la legislación educativa, que está en un tránsito paulatino hacia una más equitativa e inclusiva.

Aunque las escuelas promueven el desarrollo de las capacidades e intereses de cada estudiante, se preocupan por las facilidades para lograr metas y objetivos planteados porque comprenden que la sociedad, representada a través del sistema educativo, tiende a segregar a quienes son diferentes, porque no están preparados para recibirlos y atenderlos o porque no existe la voluntad de hacerlo. Si bien la familia debe potenciar y promover la autonomía y avances escolares, debe hacerlo en función de las capacidades de cada persona, siendo optimistas pero sin crear expectativas inalcanzables (Betancourt, y Esquivel, 2022).

Expectativas de inserción en el mundo laboral

En cuanto a las proyecciones en lo referido al área laboral, los relatos se enlazan con las implicancias del contexto y las diferencias de la escuela especial con la regular, ya que en la primera, la orientación educacional se propone lograr autonomía, entendida como desplazamiento sin ayuda u obtención de un oficio, según las capacidades de cada persona; mientras en la segunda, la orientación es hacia la continuidad de estudios a nivel técnico o universitario.

...Acá ellos no salen con una licenciatura de cuarto medio ¿ya? los requisitos que te pide la universidad técnica, ellos salen egresados para realizar un oficio... entonces la posibilidad para insertarse a la sociedad como una profesión técnica es asistiendo a un colegio con proyecto de integración.

(Docente, escuela especial)

Por su parte, las apoderadas en ambos establecimientos proyectan una inserción funcional en el ámbito laboral, a través de carreras técnicas o universitarias o por medio de oficios.

Bajo este planteamiento, se propone que todas las personas deberían acceder a un trabajo acorde a sus capacidades e intereses. Por ello, el contexto sociocultural y económico en el que se desenvuelven debería propiciar la inserción al área laboral, ampliando la inclusión social a todos

los ámbitos de la vida pública y privada, garantizando el cumplimiento de todos los derechos fundamentales de las personas (Ministerio de Educación de Chile, 2023; Sánchez, et al., 2020)

Conclusiones

Existe un nuevo período en la educación inclusiva en Chile, dado por la implementación de normativas significativas en el sistema escolar, a las que se suman la Ley de Aseguramiento de la Calidad y la Ley de Subvención Escolar Preferencial, entre otros decretos y circulares orientadas hacia la inclusión, lo cual ha permitido realizar múltiples ajustes al quehacer dentro de las escuelas.

Se trata de reformas que representan un paso importante hacia una educación inclusiva y equitativa, justa y democrática, aunque enfrentan grandes desafíos en la implementación real y palpable en las aulas, pues hace falta modificar prácticas, metodologías, capacidades y actitudes de quienes se involucran en los procesos educativos y de formación.

Respecto a las familias, éstas desempeñan un papel preponderante en todos los procesos educativos, siendo una relación activa, directa y eficiente para un óptimo desarrollo personal, académico y social de NNA. Sin embargo, en las experiencias vividas en las escuelas consultadas, las familias a menudo se reducen a una sola persona significativa que representa al grupo, rol asumido, en su mayoría, por mujeres; fenómeno que podría comprenderse desde una mirada tradicional en la que las mujeres son las encargadas de velar por el bienestar de la población infantil y de quienes requieran algún tipo de cuidado. Este patrón sugiere la necesidad de explorar más a fondo las barreras culturales o estructurales que pueden estar impidiendo una mayor participación de los hombres en estos roles.

Así, la implicancia de las familias en los procesos académicos y personales de sus estudiantes -ya sea voluntaria u obligatoria- es superficial, sin interiorizar en aspectos relativos a la particularidad del servicio educativo que entregan los establecimientos, lo que puede deberse a falta de información y a la debilitada comunicación con las escuelas. Muestra de esto es el desconocimiento de la existencia de los cambios en la legislación educativa en el discurso de las apoderadas participantes del estudio. Esta situación contrasta con la opinión de las docentes, quienes manifiestan diversos cuestionamientos en relación con las reformas educativas, ideas que podrían ser un punto de partida para una discusión más amplia sobre cómo se implementan estas reformas y la forma de cómo extender el beneficio a todos los miembros de la comunidad escolar.

A su vez, la importancia de la sensibilización y formación continua de profesionales de la educación debe ser realizada y resignificada para asegurar y garantizar la puesta en práctica de las normativas vigentes, generando cambios estructurales desde las bases y de quienes en la cotidianidad se vinculan con el estudiantado, sus familias y sus requerimientos en todo ámbito de su desarrollo. En efecto, desde la perspectiva y experiencias de las educadoras de la escuela especial, surgen dudas sobre la falta de capacitación para implementar los cambios legislativos, especialmente en métodos de evaluación de la escuela regular, transformación que discrepa significativamente con la metodología tradicional utilizada en la educación especial.

Además, se plantea una interrogante crucial sobre los beneficios reales para el estudiantado derivado de estos cambios, los cuales no parecen tener el potencial para transformar las situaciones existentes de discriminación y desigualdad en el contexto educativo actual. Sin embargo, se valora positivamente la oportunidad que representa para aquellos estudiantes que, por diversas razones, no pudieron integrarse en una escuela regular, ya que los ajustes normativos validan los conocimientos adquiridos en el nuevo sistema.

En relación con las metodologías utilizadas en los establecimientos regulares, se observa que generan una competencia entre estos y sus estudiantes para obtener mayores recursos, fenómeno que perpetúa las inequidades existentes, ya que el contexto y situación individual-familiar influyen directamente en su rendimiento escolar. En consecuencia, aquellos con mayores o mejores recursos obtienen beneficios, reproduciendo el ciclo de desigualdad. En este sentido, el sistema social y educativo actual tiende a homogeneizar y sobrevalorar los resultados académicos en detrimento de los procesos de aprendizaje a nivel académico y social que ocurren tanto dentro como fuera del aula; resultados que se traducen en mayores aportes económicos y un estatus superior para aquellos establecimientos que se centran en la cantidad de aprendizajes adquiridos y no en la calidad, integralidad y amplitud de estos. Esta crítica subraya la necesidad de un cambio fundamental en cómo se valoran y evalúan dichos procesos.

Es evidente la brecha entre la realidad del sistema y el ideal legislativo y orientativo para lograr la inclusión en diversos ámbitos, como la educación, el empleo y la sociedad en general. Y ello requiere una reflexión profunda. Las reformas, ya sean educativas, laborales o sociales, deben ser contextualizadas y adaptadas a las necesidades y realidades de las personas implicadas para tener un impacto significativo en su calidad de vida. Es crucial un cambio colectivo que interprete y valore las experiencias de las comunidades educativas, trascendiendo los ajustes políticos y legislativos para abordar las actitudes y prejuicios arraigados en el sistema actual.

Este cambio debe ser liderado por quienes formulan políticas y profesionales de la educación, con el respaldo y la participación activa de la sociedad en su conjunto. Solo así se puede garantizar un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad que valide y promueva el ideal legislativo de inclusión. Para su logro, se necesitan legislaciones más estrictas y específicas en materia de discapacidad e inclusión, así como la creación de mesas de trabajo intersectoriales que incluyan a personas con discapacidad, organizaciones, profesionales y estudiantes, entre otros actores relevantes. Estas instancias deben promover la conciencia y la educación en la población, fomentando un cambio radical en la percepción y las acciones hacia la inclusión con el objetivo de formar ciudadanos y ciudadanas con mentalidad inclusiva.

La verdadera inclusión requiere un compromiso total de la sociedad y del sistema educativo, para realizar los ajustes necesarios y permitir que cada individuo participe plenamente en la vida cotidiana, desarrollando sus talentos y contribuyendo al bienestar colectivo.

Referencias

Aguiar-Aguiar, G., Demothenes-Sterling, Y., y Campos-Valdés, I. (2020). La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. *Mendive. Revista de Educación*, 18(1), 120-133. <https://tinyurl.com/2ppux5br>

Arellano, A. y Peralta, F. (2015). Autodeterminación personal y discapacidad intelectual: un análisis desde la perspectiva de las familias. *Siglo Cero*, 46(3), 7-25. <https://dx.doi.org/10.14201/scero2015463725>.

Betancourt, P., y Esquivel, G. (2022). Percepciones sobre el rol educativo de las familias de estudiantes con discapacidad. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (16), 68-82. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.04>

Calderón, M. (2014). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 41(40), 43-58. <https://tinyurl.com/mr4bbv9s>

Calvo, M., Verdugo, M., y Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 99-113. doi: 10.4067/S0718-73782016000100006.

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989.

Fernández, A. y Durán, D. (2020). Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(2), 71-88. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista Propósitos y Representaciones*, 7, 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014) Metodología de la investigación (6ª ed.). México: McGraw-Hill.

Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación, 17 de agosto de 2009. Chile.

Ley 20.485, 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, 29 de mayo de 2015. Chile.

Ley 21.545 de 2023. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación, 02 de marzo de 2023. Chile.

Ley 21.544 de 2023. Modifica y complementa las normas que indica respecto del sistema educativo, 01 de febrero de 2023. Chile.

López, M., y Valenzuela, E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>

Maizares, N. (2015). El “modelo social de la discapacidad”: algunas notas para su discusión en Argentina. Buenos Aires: *XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. <http://cdsa.academica.org/000-061/623.pdf>.

Martín, D., González, M., Navarro, Y., y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4(40), 90–104. <https://tinyurl.com/mr2mwzj8>

Martínez, C. y Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos. *Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: avances y desafíos. Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512-519. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.08.002>

MINEDUC (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar PIE. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Diversificación de la enseñanza. Decreto N° 83/2015.

Ministerio de Educación de Chile (2017). Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica, en el marco del decreto 83/2015. <https://tinyurl.com/4avzsw8>

Ministerio de Educación de Chile. (2023). Marco general de la educación inclusiva. <https://tinyurl.com/572mxv6n>

Navarro-Aburto, B., Arriagada, I., Osse-Bustingorry, S. y Burgos-Videla, C. (2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 322-339. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73-84. <https://doi.org/10.22518/16578953.767>

Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile ¿en punto de estancamiento? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 37-46. <https://tinyurl.com/3993d6sw>

Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: el potencial de la visita domiciliaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 449-462. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200026>

Rodríguez, C., Padilla, G., y Gallegos, M. (2020). Calidad educativa, apoyo docente y familiar percibido: la tridimensionalidad de la satisfacción escolar en niños y adolescentes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 157-173. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2995>

Rodríguez, F., y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300018>

Saldana, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.

Sánchez, V., López, M., Amor, A. y Verdugo, M. (2020). Apoyos para la calidad de vida de escolares con y sin discapacidad: Revisión de Literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 327-349. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.001>

Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 10(1), 25-42. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100003>

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249-265. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>

Unesco (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. Agenda Mundial de Educación 2030. París. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

Valdés-Morales, René, López, Verónica, & Jiménez-Vargas, Felipe. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>

Villafañe, G., Corrales, A. y Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.46509

Villafañe, G., Corrales, A., y Soto, V. (2017). *Desafíos para una educación inclusiva: investigaciones y experiencias en Chile y Uruguay* (1a. ed.). Ril Editores.