



Proyectos de innovación para fortalecer el rol de apoyo a la inclusión, de las escuelas especiales, en el contexto local

Informe ejecutivo

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS
IBEROAMERICANOS PARA LA
EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y
LA CULTURA
2018

OEI Chile, 2019.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación,
la Ciencia y la Cultura, OEI.

Darío Urzúa 1813, Providencia, Santiago, Chile.
Tel. (+562) 227376084 - 227375548
e-mail: oei@oei.cl
Sitio web: www.oei.cl

Diseño Gráfico: Ariel González, VOZ Design



Autoras:

Rosa Blanco
Gabriela Sánchez
Daniela Navarro

Dirección del proyecto:

Rosa Blanco

Coordinadora del proyecto:

Gabriela Sánchez

Coordinadora metodológica:

Daniela Navarro

Equipo de ejecución del proyecto:

Rosa Blanco
Gabriela Sánchez
Daniela Navarro
Israel Ferreira
Mónica Gomariz

Colaboradores:

Alejandro Vega
Antía Díaz
Javiera Rivas

Octubre de 2018

Contenido

Introducción	5
Descripción del Proyecto	6
Marco Conceptual	8
Resultados del Proyecto	11
Estado del Arte del Rol de las Escuelas Especiales en el Marco de la Inclusión	11
Discapacidad y Educación Especial en Chile	13
Principales Resultados Escuela Ayudando a Crecer	15
Principales Conclusiones	15
Aprendizajes del Proceso de Definición de Planes de Acción	17
Recomendaciones Escuela Ayudando a Crecer	17
Planes de Acción Escuela Ayudando a Crecer	19
Resultados Escuela Ann Sullivan	20
Principales Conclusiones	20
Aprendizajes del Proceso Escuela Ann Sullivan	22
Recomendaciones Escuela Ann Sullivan	22
Síntesis de Planes de Acción Escuela Ann Sullivan	23
Recomendaciones Generales	25
Conclusiones Generales del Proyecto	28
Bibliografía	30

El presente informe expone una síntesis del proyecto de innovación – ejecutado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y financiado por el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) – dirigido a fortalecer el rol de apoyo a la inclusión en el contexto local de las escuelas especiales Ayudando a Crecer, de la comuna de Chimbarongo, y la escuela Ann Sullivan, de la comuna de Valdivia.

En primer lugar, se describe el proyecto presentando los objetivos, resultados esperados y metodología utilizada. Luego, se exponen las principales perspectivas conceptuales que orientaron el proyecto y la síntesis del análisis del estado del arte en materia de escuelas especiales, educación especial y discapacidad. En el siguiente apartado se presentan los principales resultados del estudio, abordando la situación general de la discapacidad y educación especial en Chile, y dando a conocer una síntesis de las conclusiones respecto a las escuelas especiales participantes, en el marco del fortalecimiento de su rol de apoyo a la inclusión educativa en el contexto local. Esto último se orienta a generar recomendaciones para propiciar que otras escuelas especiales del país puedan fortalecer ese rol.

Finalmente, se exponen las recomendaciones generales del proyecto para la instalación de un sistema de educación inclusivo y el fortalecimiento del rol de apoyo a la inclusión educativa de las escuelas especiales en el país.

Descripción del Proyecto

Las escuelas especiales en Chile han cumplido – durante décadas – un rol importante en garantizar el derecho a la educación de muchos estudiantes que no han tenido acceso a las escuelas regulares. En esa trayectoria, han acumulado experiencias y conocimientos en cuanto a la formación de niños y niñas con necesidades educativas especiales¹.

A nivel internacional y – en menor medida – a nivel nacional, existen escuelas especiales que han ampliado su campo de intervención, realizando acciones de apoyo a la inclusión en el contexto local, aportando al desarrollo y aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales y personas en situación de discapacidad, más allá de su propia organización.

En la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad se expresa que para hacer efectivo su derecho a la educación, los Estados asegurarán que se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema educativo general de educación, facilitando su formación y estableciendo apoyo personalizado y efectivo en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social para su plena inclusión.

En Chile, lo anterior se materializa en el artículo 38 de la Ley 20.422 donde se establece que las escuelas especiales podrán proveer de recursos especializados y prestar servicios y asesorías a los establecimientos educacionales de todos los niveles educativos, en que existan estudiantes con necesidades educativas especiales. Bajo este marco, las escuelas especiales se encuentran habilitadas para ofrecer un rol de apoyo a la inclusión en el contexto local.

Reconociendo todo lo anterior, a continuación se presentan los objetivos y resultados esperados del presente proyecto:

Descripción del Proyecto	
Objetivo General: Desarrollar proyectos de innovación en escuelas especiales para apoyar los procesos de inclusión educativa en el contexto local, utilizando una metodología participativa.	
Objetivos específicos <ul style="list-style-type: none">• Construir un estado del arte sobre la evolución de la educación especial en el ámbito internacional y nacional, que entregue insumos para el desarrollo de los proyectos de innovación.• Fortalecer las capacidades de las comunidades educativas implicadas para el desarrollo de los proyectos de innovación.• Realizar una sistematización y evaluación participativa de los procesos de innovación en las escuelas que formen parte del proyecto.• Identificar los cambios requeridos en el ámbito del sistema y de los establecimientos educacionales para facilitar el apoyo de las escuelas especiales a la inclusión educativa.	Resultados esperados <ul style="list-style-type: none">• Información sistematizada de experiencias sobre el rol de las escuelas especiales en la inclusión educativa a nivel internacional y nacional.• Capacidades de las comunidades educativas implicadas fortalecidas para la ejecución de los proyectos de innovación orientados a apoyar la inclusión.• Planes de acción desarrollados y validados participativamente para la ejecución de los proyectos de innovación por parte de las escuelas implicadas.• Recomendaciones para facilitar el apoyo de las escuelas especiales a la inclusión educativa en los ámbitos del sistema y de los establecimientos educacionales.

Fuente: elaboración propia (2018)

Para la ejecución del proyecto se llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio, cualitativo, y etnográfico, y que además, implicó una línea de formación participativa. La investigación se centró en el estudio de las escuelas especiales Ayudando a Crecer y Ann Sullivan, tratándose así de un estudio de casos, es decir, una descripción y análisis detallado de entidades educativas únicas, donde se busca analizar las particularidades y complejidades de cada caso, comprendiendo su funcionamiento en circunstancias concretas (Stake, 1998; Yin 1989).

¹ Aunque, actualmente, el término más apropiado es 'niños y niñas que se enfrentan a barreras para el aprendizaje y la participación', en este proyecto se usa el concepto de 'niños y niñas con necesidades educativas especiales' en tanto es el utilizado por el Ministerio de Educación de Chile.

Descripción del Proyecto

En el levantamiento de la información del estudio, se utilizaron – principalmente - las técnicas cualitativas de entrevistas semi-estructuradas, grupos de conversación y observación participante, y la revisión documental de fuentes secundarias: políticas públicas de diversos países, convenciones internacionales, estudios y declaraciones, en materia de inclusión educativa. La información recopilada fue analizada mediante la técnica de análisis de contenido y luego se realizó una triangulación de la información para un análisis a nivel comunal y de las escuelas.

La educación se ha expresado en distintos instrumentos de derecho internacional como un bien público y un derecho humano fundamental para el desarrollo de las personas, cuyo ejercicio debe ser reconocido y garantizado para todos y todas, sin distinción alguna, siendo obligación de los Estados – como principal garante de derechos – proteger a las personas de toda forma de discriminación que limite la igualdad de condiciones en el acceso a la educación, la plena participación, el óptimo desarrollo y aprendizaje, entre otros ámbitos.

La Organización de Naciones Unidas (ONU) ha promovido diferentes Convenciones y Declaraciones para proteger los derechos de ciertos grupos sociales minoritarios, de los cuales se desprenden los principales contenidos del derecho a la educación (Blanco, R. 2014):² (a) el derecho a acceder a múltiples y variadas oportunidades de aprendizaje desde el nacimiento y a lo largo de la vida; (b) ofrecer una educación de calidad para todos, debiendo reunir tres cualidades: relevancia, pertinencia y equidad; (c) el derecho a una educación que respete la dignidad e identidad de las personas y favorezca su plena participación y; (d) el derecho a educarse en las escuelas de su comunidad en igualdad de condiciones.

La educación inclusiva de calidad como derecho, se establece por primera vez en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, específicamente en su artículo 24. A partir de esta declaración, en el transcurso de los años se ha profundizado en su conceptualización y la ratificación de su importancia para la inclusión de los y las niñas en situación de discapacidad, señalando por ejemplo que “las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema” (Conferencia Mundial Necesidades Especiales: Acceso y Calidad, 1994).

La evolución del concepto de discapacidad

Las sucesivas definiciones de discapacidad en los instrumentos de carácter internacional muestran una evolución conceptual desde un modelo biomédico centrado en el déficit o las limitaciones del individuo a un modelo multidimensional y social, donde la discapacidad surge en la interacción entre factores individuales y del contexto físico y social. Así, en el año 2001 la Organización Mundial de Salud (OMS) publicó una actualización de la nueva Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) donde se abandona el término minusvalía y se resalta la naturaleza interactiva de la discapacidad como resultado de la interacción entre una condición personal (deficiencia) y las barreras de contexto que limitan o restringen su participación plena en la sociedad. Esta definición también es adoptada por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En línea con lo anterior, las intervenciones en materia de discapacidad también han evolucionado desde un enfoque centrado en las limitaciones del individuo y orientado a su adaptación al entorno hacia un modelo social, el cual no se centra en las deficiencias sino en las necesidades y potencialidades de las personas y lo que puede llegar a hacer si se eliminan las barreras de contexto.

Necesidades educativas especiales

En el ámbito educativo, el Informe Warnock (1978) cuestiona la clasificación de personas en categorías y da paso al concepto de necesidades educativas especiales (NEE), que pone el acento en los recursos y ayudas – no en el déficit – que puedan requerir los y las niñas, jóvenes y adultos para progresar en su aprendizaje y alcanzar los fines educativos. Con ello se abarca un universo más amplio que la discapacidad al considerar un porcentaje de estudiantes que, por diversas causas, pueden requerir apoyo durante su trayectoria escolar. Las NEE son cambiantes y relativas pues son el resultado de la interacción entre las dificultades y potencialidades de los y las estudiantes y las limitaciones y fortalezas de su contexto educativo. El término se amplía aún más en la Conferencia Mundial de Salamanca incorporando a todos niños y jóvenes que no pueden beneficiarse de la educación escolar por razones sociales (UNESCO, 1994).

² Para mayor detalle referirse al informe final.

No obstante la ampliación de universo de estudiantes con necesidades educativas especiales, la definición sigue poniendo el acento en las dificultades de aprendizajes, lo que ha generado críticas y cuestionamientos al concepto, particularmente en cuanto al efecto del etiquetaje que implica su utilización. Además, la asociación de las NEE a recursos y apoyos adicionales ha conducido a un sobre diagnóstico para su obtención y una burocratización de los procesos de evaluación.

Barreras al aprendizaje y participación y necesidades de apoyo

Se entiende por barreras al aprendizaje y la participación como el resultado de la interacción entre los y las estudiantes y los distintos contextos que afectan sus vidas. Desde ahí, las acciones se dirigen a eliminar o minimizar aquellas barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los y las estudiantes en el currículum y las actividades educativas. Complementario a esto, desde el año 2000 se empieza a utilizar, en algunos países, el concepto de estudiantes con mayores necesidades de apoyo, o, estudiantes con necesidades de apoyo específico, que también pone el acento en acciones externas al estudiante e incluye a quienes están en situación de desventaja social, minorías culturales y lingüísticas y migrantes.

Estos elementos son claves en la concepción de discapacidad desde una perspectiva interactiva y social; pues el nivel de funcionamiento y participación de las personas con discapacidad será mayor en cuanto tenga menos barreras que enfrentar y mayores apoyos reciba.

De la educación segregada a la educación inclusiva

A lo largo de la historia es posible identificar tres etapas en el cumplimiento del derecho a la educación (Tomasevski, 2002), las que implican distintos enfoques de respuesta educativa. Desde la **segregación**, se concede este derecho a grupos excluidos pero en escuelas separadas y diferenciadas según grupo (discapacidad, etnia, etc.), lo que atenta contra la dignidad de las personas, el derecho a una educación en igualdad de condiciones y de las funciones de cohesión social y fortalecimiento de la democracia de la educación.

En un segundo momento, en la década de los setenta, se enfrenta la segregación mediante la **integración** de los grupos marginados en las escuelas comunes, pero sin transformar los sistemas educativos, es decir, son las y los estudiantes quienes deben adaptarse a la oferta educativa disponible, generando acciones para que “encajen” en las escuelas, caracterizadas por la homogeneidad (Blanco, 2008 b). Por lo tanto, el foco de atención se dirige a ciertos grupos de estudiantes considerados diferentes, especialmente con NEE, realizando adaptaciones o programas específicos para dar respuesta a sus necesidades, con lo cual con frecuencia persisten prácticas educativas excluyentes o que pueden ser consideradas una nueva forma de segregación al interior de la escuela común.

En un tercer momento, surge la **inclusión** que supone un avance en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación al velar por una educación de igual calidad a todos y todas. La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos y todas las y las estudiantes, incrementando su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, así también, eliminando la exclusión en y desde la educación. En esa línea, avanzar hacia escuelas y sistemas educativos inclusivos es un proceso complejo que requiere tener presente los siguientes elementos (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2000; Blanco, 2009; Echeíta, 2006; Stainback y Stainback, 1999; UNESCO, 2004; UNESCO, 2009):

- a. La educación inclusiva reconoce que las diferencias son inherentes al ser humano y están dentro de lo normal.
- b. El foco de atención no son las y los estudiantes, sino los mecanismos que generan discriminación y exclusión.
- c. Se requiere transitar desde la identificación del déficit o las necesidades educativas especiales de ciertos estudiantes, a la identificación de las barreras que impiden o limitan el acceso, permanencia, participación y el aprendizaje de todos; desde enfoques educativos homogéneos con diferenciaciones para algunos hacia diseños universales de aprendizaje (DUA), accesibles para todos; desde sistemas de apoyo para ciertos estudiantes a sistemas de apoyo accesibles a todos.

Respecto a la Educación Especial, hasta la década de los sesenta funcionó como un subsistema diferenciado y paralelo al regular, en el cual predominaba un enfoque médico con énfasis en el déficit del individuo y la defensa de una atención educativa especializada dirigida a su rehabilitación, individual, distinta y separada de la educación común.

A partir de la década de los setenta se inicia un proceso de cambio que abre espacio a una mirada más integral - biopsicosocial y educativa- orientada a optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y lograr que las y los estudiantes alcancen los fines establecidos para toda la población escolar, consolidándose en el contexto de los procesos de integración, entendida como la concreción del principio de normalización y la sectorización de los servicios.

En 1978, el informe Warnock establece un continuo de niveles de integración que influyeron en la conceptualización y práctica de la educación especial. En dicho documento, se defiende la incorporación de los niños y niñas con discapacidad u otros con necesidades educativas especiales a la escuela común y se comienza a entender la Educación Especial como un apoyo a la Educación Regular o como una modalidad del sistema regular, lo que amplía la población objetivo e implica una distinción entre educación especial y escuela especial.

En cuanto a la incorporación de niños y niñas con necesidades educativas especiales a la escuela regular, cabe señalar que la experiencia de varias décadas ha constatado una serie de dificultades a considerar: la persistencia de un modelo homogeneizador y de segregación dentro de las escuelas regulares; el carácter voluntario de la integración de estudiantes; la falta de formación pertinente tanto para los docentes de escuelas comunes como de los profesionales de la educación especial. Además, aunque se ha incrementado la población objetivo de la educación especial, ésta sigue estando asociada a la provisión de recursos y ayudas específicas solo a aquellos y aquellas estudiantes diagnosticados con NEE.

Por su parte, el **movimiento de la educación inclusiva** y el reconocimiento de la diversidad vuelven a tensionar la concepción y práctica la educación especial y el rol de las escuelas especiales, emergiendo una mirada curricular con una nueva forma de entender la respuesta educativa a las diferencias y la educación especial, basada en los siguientes supuestos (Ainscow, 1995; Echeita, 2006):

- a. Cualquier estudiante puede requerir apoyo a lo largo de su trayectoria escolar y esto forma parte de la enseñanza.
- b. El contexto educativo y la forma de enseñanza son determinantes en el aprendizaje, por tanto si las dificultades son creadas por los y las docentes en sus manos está también evitarlas.
- c. Las dificultades educativas pueden sugerir medios para mejorar la práctica docente.
- d. El profesorado requiere apoyo cuando intenta cambiar sus prácticas.

Desde la perspectiva anteriormente desarrollada, los límites entre la “educación común” y la “educación especial” son cada vez menos nítidos y precisos, así como la especificidad de la educación especial, levantándose algunas voces que se preguntan ¿Qué tiene de especial la educación especial? La perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo capaz de atender de forma pertinente la diversidad de necesidades educativas de todos los y las estudiantes, con el fin de lograr la plena participación y aprendizajes equiparables para toda la población. Esto supone superar la actual separación entre la educación para todos o la mayoría y la educación para quienes que, por distintas razones, son considerados “diferentes”.

ESTADO DEL ARTE DEL ROL DE LAS ESCUELAS ESPECIALES EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN

En este apartado, se exponen las principales conclusiones que surgieron del análisis de las políticas educativas de diferentes países – Canadá, España, Finlandia, Irlanda, Italia, México, Perú, Portugal y Sudáfrica – en cuanto a los procesos de inclusión educativa y al rol de las escuelas especiales en el marco de sistemas educativos inclusivos.

En primer lugar, resulta fundamental comprender de qué manera cada política educativa significa la diversidad. En las experiencias revisadas, **el concepto de necesidades educativas especiales (NEE)** adquiere distintos énfasis dependiendo del país siendo asociado estudiantes: presentan necesidades específicas de apoyo; vivencian trastorno del desarrollo; o es asociada a condiciones de salud o a quienes presentan barreras para aprender, entre otros. Además, en ciertos países el concepto se utiliza en base a criterios pedagógicos y no diagnósticos.

En cuanto a la legislación, indistintamente el país, las normativas e iniciativas a la educación inclusiva han tensionado la estructura de la Educación Especial demandando su transformación en el sistema educacional. En la práctica, la transformación se ha llevado a cabo con el traslado de profesionales que actúan como docentes en escuelas regulares y, en otros casos, con las escuelas especiales transformadas en centro de recursos, escolarizando únicamente a estudiantes con discapacidades severas o retos múltiples.

Independiente de los contextos sociopolíticos diversos y de distintos modelos de gestión, en **todas las experiencias revisadas la inclusión de los y las estudiantes con NEE constituye una meta concretada en leyes y políticas educativas de diversa índole**, materializado, por ejemplo, en la asignación de recursos para iniciativas específicas, el desarrollo profesional continuo del profesorado (Irlanda); la entrega de directrices de apoyo organizativo y didáctico especiales a las escuelas regulares (Italia); o desarrollando una estrategia gradual de transformación de las escuelas primarias en escuelas inclusivas y las escuelas especiales en Centros de Recursos (Sudáfrica).

Así también, se evidencia que **los países con mayores avances** en inclusión son quienes **poseen una larga tradición de educación pública** y cuentan con un modelo de financiamiento dirigido a las escuelas y no a la cantidad de estudiantes con NEE.

Junto con lo anterior, se observa la **existencia de instancias ministeriales responsables de las políticas educativas referidas a estudiantes con NEE**.

En temas curriculares, **la tendencia es el currículum común con adaptaciones**, definidas en base a un diagnóstico psicopedagógico realizado por docentes, en colaboración con las familias.

Con respecto a **los sistemas de apoyo a la inclusión, la tendencia actual de la educación especial es concebirla como una modalidad transversal de apoyo en la educación regular**, ya sea con equipos de trabajo externos o internos al establecimiento, **siendo dichos apoyos medidas pedagógicas**. Cabe mencionar que la provisión de apoyos a estudiantes con NEE se encuentra vinculada a una evaluación psicopedagógica, ampliando el foco de atención a uno de tipo ecológico, el cual considera los distintos contextos en los que participan los y las estudiantes.

Por último, si bien la organización y funciones de los centros de recursos varían dependiendo del caso que se aborde, es posible identificar algunas **funciones comunes** según la población objetivo a la cual están orientadas:

Acciones transversales para fortalecer el rol de apoyo a la inclusión de las escuelas especiales, según población objetivo

Objetivo General: Desarrollar proyectos de innovación en escuelas especiales para apoyar los procesos de inclusión educativa en el contexto local, utilizando una metodología participativa.

Trabajo de las escuelas y docentes

- Apoyar a los equipos directivos en materia de liderazgo.
- Apoyar la administración y gestión de recursos materiales y económicos en las escuelas.
- Colaborar en los procesos de planificación educativa general de las escuelas, para favorecer la inclusión.
- Apoyar la elaboración de proyectos educativos y planes de orientación para atender a la diversidad del estudiantado y gestionar la convivencia al interior de los centros educativos.
- Diseñar e implementar programas para abordar las dificultades de aprendizaje y el fracaso escolar.
- Apoyar a la escuela regular en la identificación y análisis de las barreras para el aprendizaje y propuesta de medidas.
- Implementar intervenciones para apoyar el desarrollo personal y social de los y las estudiantes.
- Realizar abogacía para escuelas regulares.
- Desarrollar actividades de formación continua dirigidas a los y las docentes, equipos directivos y toda la comunidad educativa.

Familia

- Fomentar el involucramiento familiar en la toma de decisiones con respecto al tipo de escolarización, la definición de objetivos de aprendizaje y los apoyos requeridos para alcanzarlos.
- Realizar acciones de psicoeducación, orientando y formando a las familias para el fomento de un desarrollo saludable y autónomo de los y las estudiantes.

Estudiantes con NEE u otros tipos de necesidades

- Realizar intervenciones en atención temprana con miras a la prevención, evaluación interdisciplinaria de dificultades y diseño de propuestas educativas que las minimicen (dotando de recursos específicos o adaptados).
- Apoyar la prevención del abandono escolar y de conductas de riesgo.
- Realizar evaluaciones orientadas a determinar posibles dificultades de los y las estudiantes en el contexto social y escolar.
- Realizar evaluaciones psicopedagógicas para tomar decisiones en torno al tipo de escolarización, adaptaciones curriculares y provisión de apoyos.
- Monitorear las medidas adoptadas para favorecer la inclusión.
- Realizar apoyo directo a estudiantes fuera o dentro del aula.
- Apoyar la inclusión laboral.

Comunidad

- Coordinar redes para favorecer el desarrollo integral de los y las estudiantes, particularmente de aquellos con NEE, y la inclusión de personas en situación de discapacidad.
- Realizar actividades de sensibilización para promover la inclusión.
- Desarrollar y difundir materiales y técnicas pedagógicas.
- Desarrollar y difundir información sobre inclusión, discapacidad y servicios disponibles.

Fuente: elaboración propia (2018)

DISCAPACIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE

Principales estadísticas

Con respecto a niños y niñas en situación de discapacidad en Chile, su prevalencia es de un 5.8%, siendo más alta en hombres y en población indígena. Además, se ha constatado que la discapacidad es más frecuente en los niveles socioeconómicos más bajos, lo que podría deberse a la situación de desventaja en el acceso a tratamientos médicos, dispositivos y ayudas técnicas (SENADIS, 2015, P.90).

En cuanto a la escolarización, el 96% de los niños y niñas en situación de discapacidad asiste a un establecimiento educacional y un 31,3% utiliza algún tipo de facilitador para su aprendizaje. Además, un 52,1% asiste a un establecimiento de dependencia municipal y un 47,9% de dependencia particular subvencionada y su asistencia disminuye en la medida que aumenta el nivel educativo cursado. En términos de permanencia en el sistema educativo, alcanzan menores niveles educativos dependiendo de la complejidad de la discapacidad, especialmente en las zonas rurales. Por último, el 11,8% está escolarizado en escuelas de educación especial y 88,2% lo hace en establecimientos educativos regulares (SENADIS, 2015).

Por otro lado, en el país conviven dos sistemas educativos paralelos: las escuelas regulares y las especiales. Respecto a las escuelas especiales existen 1.817 escuelas especiales, siendo principalmente de dependencia particular subvencionada y escuelas de lenguaje (Ministerio de Educación, 2013).

Respecto a la educación especial, se constata que el 46,6% de los establecimientos educacionales del país cuentan con PIE; el 72,3% de dependencia municipal y el 29,4% de dependencia particular subvencionada (Unidad de Estadísticas Centro de Estudios Ministerio de Educación, 2017). Las escuelas que lo implementan se concentran en los niveles socioeconómicos bajo y medio y el equipo de trabajo del programa, está compuesto, en su mayoría, por educadores diferenciales y en menor medida psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales. De forma complementaria, dos tercios de las escuelas reciben apoyo de profesionales externos, principalmente médicos en el proceso diagnóstico. La figura de “coordinador” se encuentra presente – de forma estable – en la mayoría de las escuelas (88%) (Fundación Chile, 2013).

Políticas públicas y la educación especial en el país

Algunas de las transformaciones experimentadas por la Educación Especial a nivel mundial, visibilizaron la necesidad y urgencia de replantear este campo en Chile. A partir de la década de los noventa, desde el Estado –grandes rasgos- se han desarrollado lo siguiente:

Políticas públicas y la educación especial en el país

Plano legislativo- normativo

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (1990): Surge el decreto 490/90 para la integración de estudiantes en situación de discapacidad al sistema escolar, decretos de atención educativa de niños y niñas según tipo de discapacidad y el N°300/1994 para mayores de 26 años con discapacidad.

Ley 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad (1994) – Decreto 81/97, que regula la creación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en base al concepto de normalización.

Decreto 1300/03 (2000), para la atención a niñas y niños con trastornos del lenguaje, y valida la existencia de escuelas de lenguaje, lo contrapone a la inclusión educativa.

Nueva Política de Educación Especial (2006 - 2010), releva la necesidad de escuelas más inclusivas, el fortalecimiento de la gestión escolar en las escuelas especiales y la transformación de estas en Centros de Recursos.

Ley General de Educación (2009), considera la educación como un derecho para todos los niños y niñas y reconoce la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo, distinguiéndola de la escuela especial e incluyéndola como parte de las escuelas regulares.

Financiamiento

Ley 20.201 de subvenciones escolares y el decreto 170/09, que vincula el financiamiento de la Educación Especial con la categoría de NEE transitorias y permanentes, y establece los requisitos de evaluación y diagnóstico a partir de éstas, desatendiendo las barreras contextuales que obstaculizan el aprendizaje de los y las estudiantes.

Protección social

Ley 20.379: creación del Sistema Intersectorial de Protección Social (2009), con focalización en la población más vulnerabilidad socioeconómica del país y compuesto por tres subsistemas. Uno de ellos es el Programa Chile Crece Contigo, orientado a la disposición de ayudas técnicas intersectoriales para niños y niñas en situación de discapacidad o que vivencian rezago en su desarrollo.

Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, donde el Estado debe garantizar el acceso de las personas SdD a los establecimientos que reciban financiamiento estatal, reafirma a la Educación Especial como una modalidad educativa donde las escuelas especiales pueden proveer de apoyo a los establecimientos de todos los niveles de enseñanza. (Artículo 38, Ley 20.422).

Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013): pretende contribuir al resguardo de sus derechos y a una cultura de respeto, garantizando los principios de igualdad de oportunidades, respeto a la diversidad, autonomía, territorialidad, entre otros, que permitan su plena inclusión social

Mesa Técnica de Educación Especial y la Mesa Técnica Niñas, Niños y Adolescentes (NNA) en Situación de Discapacidad (2014), orientada al diseño de propuestas para el desarrollo de políticas inclusivas en educación e infancia, entre ellas, iniciativas para asegurar el acceso pleno a la educación de quienes se encuentren en situación de discapacidad, incorporándolos al sistema común y apuntando a la reconversión de las escuelas especiales en centros de recursos.

Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015), 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”.

En su artículo 7° se contradice, al señalar que las escuelas especiales y aquellas con PIE determinarán sus propios procedimientos de admisión. Además, señala que el Estado debe asegurar el acceso y permanencia de los estudiantes con NEE en las escuelas regulares o especiales.

Curricular

Decreto 83/2015: fija criterios y entrega orientaciones para la adecuación curricular, en base al Diseño Universal del Aprendizaje.

Una de las dificultades para la implementación de dicho decreto es que opera paralelamente a los decretos que establecen planes y programas de estudio por tipo de discapacidad, en tanto el Decreto 83 no explicita la eliminación completa de éstos últimos, implicando únicamente a los niveles básicos de enseñanza (Artículo N°5).

Decreto 1398/2006: Establece procedimientos para otorgar licencia de Enseñanza Básica y certificado de competencias a los alumnos y alumnas con discapacidad de las escuelas especiales y establecimientos con integración escolar, opción 3 y 4 del Artículo N° 12 del decreto supremo de educación N° 1 de 1998.

Plan de Acción Nacional de Niñez y Adolescencia 2018 – 2025 (2017): organiza en los cuatro ejes de derechos de la Convención sobre los Derechos del Niño, abordando la inclusión educativa como resultado del eje de desarrollo

Ley 21.015 el año 2017: Exige a las empresas con una dotación igual o mayor a 100 trabajadores, que el 1% corresponda a personas con discapacidad.

PRINCIPALES RESULTADOS ESCUELA AYUDANDO A CRECER

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Aspectos relevantes que favorecen la inclusión en el contexto local

Recursos financieros: la Municipalidad de Chimbarongo cuenta con recursos – en el marco del PIE y los planes de mejora de los establecimientos educacionales – para favorecer la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales y, específicamente, para facilitar el rol de apoyo a la inclusión de la escuela Ayudando a Crecer, planteándose como barreras la existencia de procedimientos burocráticos complejos para la gestión financiera y la rigidez en los criterios de asignación de recursos.

A su vez, la Escuela Ayudando a Crecer recibe recursos, más allá de las subvenciones propias del sistema educativo, los que en futuro podrían orientarse a su rol de apoyo a la inclusión.

Recursos humanos: A nivel municipal, existe un incremento de profesionales en el Programa de Integración Escolar (PIE) y se ha creado – el año 2017 – la Oficina para la Inclusión, lo que abre la posibilidad de favorecer la inclusión educativa y social en la comuna.

Por su parte, la escuela cuenta con un número significativos de profesionales de diversas disciplinas, cuyas funciones se focalizan al interior del establecimiento, siendo incipientes su realización de acciones con la comunidad.

Respecto a la inclusión laboral, se evidencia una carencia de profesionales que realicen funciones de apoyo a dicha inclusión tanto a nivel municipal como en la escuela Ayudando a Crecer.

Recursos materiales: Entre los actores del sistema educativo municipal existe la percepción de que las escuelas regulares de la comuna cuentan con infraestructura y recursos materiales adecuados para la inclusión, opinión no compartida por los y las profesionales del PIE, quienes mencionan la existencia de brechas respecto a lo necesario en infraestructura adaptada (rampas, señalética, etc.) y materiales, particularmente de recursos tecnológicos para el aprendizaje de los niños y niñas con NEE. Esta situación percibida de manera similar por las directoras de jardines infantiles JUNJI, especialmente respecto a la infraestructura.

La escuela Ayudando a Crecer, por su parte, cuenta con una infraestructura adecuada y con materiales pedagógicos idóneos para la atención y el apoyo de estudiantes con necesidades educativas especiales, que no se utilizan – mayormente – para brindar apoyo externo.

Mecanismos de monitoreo y control: no existen mecanismos sistemáticos que permitan comprender y analizar los procesos de inclusión a nivel comunal y de las acciones de apoyo brindadas por la escuela especial, lo que repercute en la retroalimentación de prácticas y el seguimiento de los avances o retrocesos comunales en esta materia.

Acceso y procedimientos de derivación entre escuelas regulares y la escuela especial: la comuna carece de procedimientos y protocolos de derivación que favorezcan la retención de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares., evitando la derivación a la escuela especial, particularmente de aquellos etiquetados como con problemas de conducta.

Por su parte, en la escuela Ayudando a Crecer, se recibe a todos los y las estudiantes que cuentan con certificado que acredita su situación de discapacidad. Cabe mencionar que, al no presentar una discapacidad significativa, gran parte de los niños y niñas que acceden a la escuela podrían cursar su educación en escuelas regulares, si contaran con los apoyos pertinentes.

Liderazgo directivo: Se pudo constatar que existen escasas actividades a nivel comunal, dirigidas a promover y reflexionar en torno a la inclusión educativa, aunque existe la voluntad política municipal para futuras iniciativas.

En las escuelas regulares, los y las participantes del proyecto señalan que son escasos los directivos que presentan la disposición a innovar en materia de inclusión, justificándose en que deben rendir adecuadamente en los sistemas de evaluación estandarizados (SIMCE). Por su parte, en la dirección de la escuela Ayudando a Crecer se observa disposición para reenfocarse en fortalecer su rol de apoyo a la inclusión en el contexto local, existiendo consenso en que directora es fundamental en este proceso por su capacidad de gestión y de establecimiento de redes con el sector público y privado para obtención

la obtención de recursos.

En referencia al tipo de liderazgo presente en la escuela Ayudando a Crecer, en la toma de decisiones priman las perspectivas del equipo directivo, siendo particularmente menos frecuente la participación de las asistentes de aula.

Proyectos Educativos Institucionales y currículum: los y las participantes critican que no se haga alusión a la inclusión en los objetivos educativos del PADEM 2017, ya que su incorporación podría promover que las escuelas regulares la consideren en la definición de metas y como sello educativo comunal.

En lo que respecta a la escuela Ayudando a Crecer, no define claramente en su Proyecto Educativo Institucional directrices ni acciones de apoyo a la inclusión en el contexto local. Lo mismo sucede respecto a cómo constituirse en centro de recursos.

En cuanto al currículum, en las escuelas regulares se valoran las orientaciones del Decreto 83, pero existe desconocimiento sobre su implementación a nivel curricular y en las prácticas pedagógicas. Por su parte, en la escuela especial mencionan seguir el decreto 87/1990 y el 83/2015 e ir añadiendo intuitiva e informalmente el currículum nacional en su funcionamiento. Cabe destacar que la falta de adecuación y contextualización del currículum, se traduce en dificultades para la derivación de sus estudiantes a la escuela regular o para la inclusión laboral, en tanto no cuentan con una certificación académica.

Mecanismos de enseñanza y aprendizaje: las escuelas regulares no consideran mecanismos en función la diversidad individual y los contextos familiares y sociales de cada estudiante, lo que se asocia a la evaluación de aprendizaje del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que conduce a los y las docentes a focalizarse en mejorar el rendimiento escolar, por sobre el desarrollo integral de sus estudiantes. Junto con ello, en los planes de estudio no se evidencian técnicas o estrategias didácticas para educar en la diversidad.

Por su parte, en la escuela Ayudando a Crecer, existen adaptaciones curriculares en función de cada estudiante, más que modificaciones contextuales que beneficien a todos y todas. Además, se observa en las prácticas pedagógicas un trato protector y asistencialista hacia los estudiantes, lo que limita la autodeterminación y autonomía de los mismos y no se favorezca, con ello, la inclusión.

En cuanto al trabajo colaborativo, se constata que éste es incipiente en la escuela especial, siendo particularmente débil en el ámbito de la planificación pedagógica y disminuyendo en el caso de las asistentes de aula. En las escuelas regulares también existen pocas instancias de colaboración, especialmente entre profesionales del PIE y docentes de aula, aludiendo –principalmente - a un temor a la evaluación por parte de estos últimos.

Participación familiar para la inclusión: existe consenso – entre las escuelas regulares y la escuela especial – en la dificultad de involucrar a los y las apoderadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también en los procesos de inclusión. En el caso de la escuela Ayudando a Crecer, se asocia – fundamentalmente – a la falta de expectativas en torno a las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de sus hijos e hijas, lo que deriva en su infantilización y en considerar la escuela más una guardería que en un espacio de formación.

En referencia a los y las estudiantes en Ayudando a Crecer, tienen una baja participación en las decisiones que les implican, lo que limita su autodeterminación. Esto se hace latente en las dificultades que tienen para imaginar sus proyectos de vida y limitadas expectativas para su futuro.

Concepciones, valores y actitudes hacia la inclusión: Respecto de las escuelas regulares de la comuna, se alude a la existencia de barreras actitudinales significativas para la inclusión de los niños y niñas con NEE en las comunidades educativas. Además, diversos actores mencionan la estigmatización social de aquellos estudiantes que asisten a la escuela Ayudando a Crecer, siendo posicionados simbólicamente en un lugar inferior que el resto de los estudiantes de la comuna.

En contraposición, la escuela especial manifiesta una actitud favorable a la inclusión de los niños y niñas con NEE en las escuelas regulares, lo que fue arraigándose en el transcurso del proyecto hasta asumir cada vez más desafíos para aportar a dicha meta.

Articulación y el trabajo en red: no se encontraron redes formales más allá del Programa Chile Crece

Contigo que favorezcan la inclusión en la comuna.

A nivel de la escuela especial, existe vinculación informal con el Centro Comunitario de Rehabilitación (CCR) para la derivación de los y las apoderadas que requieran apoyo terapéutico. El mismo tipo de vinculación se presenta en la articulación entre los y las profesionales de la escuela especial y aquellos del PIE.

APRENDIZAJES DEL PROCESO DE DEFINICIÓN DE PLANES DE ACCIÓN

Primera etapa: derribando barreras para la inclusión

Como punto de partida se abordó, en la comunidad educativa de la escuela Ayudando a Crecer, el desconocimiento o las falsas creencias en torno a las implicancias para las escuelas especiales de avanzar hacia la inclusión, lo que abrió espacios para un cambio de mirada respecto a su responsabilidad en la materia y para vislumbrarla como una meta comunal, que apuntase a definir planes de acción y lineamientos que los posicionen como un sistema educativo comunal innovador.

En la misma línea, se trabajó con las autoridades educativas locales para que consideraran el proyecto como una oportunidad de innovar en la comuna, facilitando así su apoyo hacia su ejecución y la posterior puesta en marcha de los planes de acción diseñados.

Como apoyo para mitigar ideas erróneas e instalar la necesidad de avanzar en la inclusión, se realizaron talleres de formación sobre inclusión educativa y el rol actual de las escuelas especiales.

Segunda etapa: diálogo y participación

Buscando entregar herramientas para que la escuela pueda desempeñar una mayor cantidad de acciones de apoyo a la inclusión, se realizaron talleres de trabajo y reflexión participativos para la identificación de transformaciones al interior de la escuela. Estos talleres también se llevaron a cabo con otras entidades comunales, lo que permitió el diálogo y cooperación para diseñar colaborativamente planes de acción que aporten resolver necesidades comunales, así como establecer objetivos comunes y definir acciones conjuntas.

Tercera etapa: Propuestas de planes de acción

Los planes de acción y lineamientos propuestos rescatan los aprendizajes de iniciativas pasadas de la escuela y se enriquecieron con las distintas visiones, necesidades, requerimientos y expectativas de los diferentes actores participantes de los talleres. Así, se identificaron ciertas condiciones necesarias la viabilidad y sostenibilidad de lo propuesto:

- Enmarcar las acciones del proyecto en los documentos oficiales de funcionamiento de la escuela (PADEM, PEI, Plan de Convivencia, Plan de Inclusión, etc.).
- Definir a una persona responsable – al interior de la Escuela Ayudando a Crecer – de la ejecución de las acciones de apoyo a la inclusión en el contexto local.
- Contar con el respaldo de las autoridades locales.
- Contar con la participación de las familias.
- Establecer vínculos con otras organizaciones.
- Transformar la cultura escolar, favoreciendo la inclusión.
- Es indispensable la disposición oficial de recursos desde las autoridades municipales es indispensable para la ejecución de los planes de acción a mediano y largo plazo.

RECOMENDACIONES ESCUELA AYUDANDO A CRECER

- **Generar un Sistema comunal de evaluación y monitoreo de los procesos de inclusión**, que contemple instrumentos para levantamiento de información, indicadores, mecanismo de difusión y definición de acciones para el mejoramiento de los procesos.
- **Incorporar la inclusión como un sello comunal**, entendiéndola como un pilar de la calidad de la educación y el aprendizaje de los y las estudiantes, así como también para el desarrollo de la población. Para ello, el Municipio debe propiciar acciones de promoción, gestión, participación y trabajo en red, comenzando por la incorporación de la inclusión educativa en los objetivos estratégicos del PADEM para su priorización en los Proyectos

Educativos Institucionales (PEI) y Planes de Convivencia de las escuelas regulares. También se requiere fortalecer la participación de las familias de niños y niñas con NEE, para la toma de decisiones respecto a la formación y apoyos que reciben sus hijos e hijas y crear un Servicio de Apoyo Familiar para brindar apoyo emocional y contención.

- **Diseñar un Plan comunal para fortalecer el sistema de apoyo a niños y niñas con necesidades educativas especiales**, con miras a mejorar la atención brindada y aportar a la eliminación de barreras para su participación. Se recomienda sea impulsado desde la política pública a nivel nacional, con un diseño e implementación participativa a cargo del DAEM que considere.
- **Implementar un Protocolo de retención de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas regulares**, favoreciendo su permanencia y evitando derivaciones desorganizada y/o innecesarias a la escuela Ayudando a Crecer.
- **Implementar un protocolo de acompañamiento, desde la escuela especial, a estudiantes derivados a escuelas regulares** propiciando que estas últimas cuenten con mayores competencias y conocimientos para una inclusión exitosa.
- **Definir y ejecutar una Estrategia para fortalecer el rol de apoyo a la inclusión de la escuela Ayudando a Crecer, considerando dos áreas fundamentales identificadas en el proyecto: Servicio de Empleo con Apoyo y Servicio de Apoyo para la Inclusión en Jardines Infantiles JUNJI (VTF).**
- **Generar un Plan para mejorar el funcionamiento interno de la escuela especial con el objetivo de favorecer la inclusión de sus estudiantes.**

PLANES DE ACCIÓN ESCUELA AYUDANDO A CRECER

A continuación se enuncian las prioridades de cambio y los resultados esperados definidos para fortalecer el rol de la Escuela Ayudando a Crecer en la inclusión educativa de la comuna³. Para su definición se realizaron 36 talleres de trabajo/reuniones donde participó la comunidad educativa de la escuela y actores locales relevantes para la inclusión educativa local, con la orientación técnica del equipo de investigación de la OEI.

Se definieron, participativamente y de acuerdo a las principales necesidades detectadas en el desarrollo del proyecto, tres prioridades de cambio que se orientan en dos sentidos: por un lado, al diseño de planes de acción dirigidos a fortalecer el rol de apoyo a la inclusión de la escuela especial y, por otro lado, a la identificación de lineamientos para mejorar su funcionamiento. A saber:

Prioridad de cambio	Resultados esperados
<ul style="list-style-type: none"> • Prioridad 1: Fortalecer el rol de apoyo – de la escuela especial – a la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de acción para favorecer la retención de estudiantes en las escuelas regulares y derivar a la escuela especial solo en los casos en que exista una discapacidad significativa. • Plan de acción para favorecer la permanencia de estudiantes, derivados de la escuela especial, en las escuelas regulares. • Plan de acción para frenar la escolarización de niños y niñas menores de 6 años, apoyando los procesos de inclusión en los jardines infantiles JUNJI (VTF).
<ul style="list-style-type: none"> • Prioridad 2: Generar una propuesta para favorecer la inclusión laboral de los estudiantes con necesidades educativas especiales, partiendo por aquellos escolarizados en la Escuela Ayudando a Crecer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de acción para favorecer la inclusión laboral de los estudiantes de la Escuela Ayudando a Crecer, a través de un Servicio de Empleo con Apoyo.
<ul style="list-style-type: none"> • Prioridad 3: Mejorar el funcionamiento interno de la escuela para favorecer la inclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos para implementar el currículum de educación básica en la escuela especial, considerando las propuestas del Decreto 83. • Lineamientos para mejorar el funcionamiento de la colaboración entre diferentes actores de la escuela para favorecer la inclusión. • Lineamientos para la definición – en el Proyecto Educativo Institucional – de la escuela como centro de recursos. • Lineamientos para realizar educación domiciliaria a niños y niñas que, por problemas de salud, no pueden asistir a la escuela Ayudando a Crecer.

Fuente: elaboración propia (2018)

³ Para conocer en detalle las prioridades de cambio, planes de acción y lineamientos, revisar el informe final del Proyecto.

RESULTADOS ESCUELA ANN SULLIVAN

PRINCIPALES CONCLUSIONES

Se presentan las principales conclusión respecto a las posibilidades con las que cuenta la escuela especial para fortalecer su rol de apoyo a la inclusión en el contexto local, a nivel comunal y de su funcionamiento interno.

Recursos financieros: la escuela recibe aportes monetarios por estudiante matriculado, sin contar con un fondo basal constante. Debido a su baja matrícula el financiamiento es muy limitado, siendo complementado con aportes extraordinarios del municipio. Aun así la escuela realiza una labor de apoyo a la comunidad educativa y desempeña ciertas funciones como centro de recursos.

Recursos humanos: La distribución horaria y asignación de profesionales por curso dificulta el uso eficiente de los tiempos entre el trabajo en la escuela y de apoyo a la comunidad. Además, el equipo pedagógico señala que el tiempo es insuficiente para reunirse a planificar y analizar las prácticas pedagógicas, así como para el trabajo colaborativo con los profesionales de apoyo, emergiendo como una necesidad que la dirección gestione y facilite la realización de reuniones periódicas – con todo el equipo profesional – para la articulación, intercambio y reflexión pedagógica.

Formación permanente: de acuerdo a lo señalado por las coordinadoras PIE de la comuna, se requiere la formación transversal, a toda la comunidad educativa de los establecimientos con PIE, en materia de atención a la diversidad y discapacidad para fortalecer la inclusión educativa en las escuelas regulares.

En esta línea, se espera avanzar hacia un trabajo colaborativo entre todos los y las docentes, donde la responsabilidad de atención de niños y niñas con discapacidad no recaiga únicamente en los profesionales PIE, como sucede en muchas oportunidades en la actualidad.

Recursos materiales: la escuela Ann Sullivan no hace uso eficiente de lo que posee, como es el caso de las máquinas para producción de materiales y trabajo con personas en situación de discapacidad visual las que, las que en su mayoría están desactualizadas, con desperfectos técnicos y sin uso, porque el equipo desconoce cómo utilizarlas.

En el caso del material pedagógico, tanto las escuelas regulares como especiales de la comuna valoran aquellos entregados por el DAEM, pero consideran que son insuficientes en cantidad. Por su parte, la escuela Ann Sullivan requiere más ayudas técnicas e informáticas para trabajar aspectos específicos de la discapacidad visual que no están siendo abordados en la actualidad.

Evaluación y monitoreo de los procesos de inclusión: la escuela no cuenta con estrategias ni procedimientos específicos para el seguimiento a la labor pedagógica ni tampoco de las transiciones de sus estudiantes a establecimientos regulares (jardines infantiles o escuelas con PIE), manteniendo prácticas informales de seguimiento para la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes y en los procesos de transición, principalmente mediante conversaciones eventuales entre docentes y profesionales de apoyo.

Acceso y procedimientos de derivación: la escuela especial recibe a todos los niños, niñas y adultos (hasta 26 años) ciegos o con baja visión que soliciten ser atendidos. Además, al ser el único establecimiento especializado en discapacidad visual al sur de Concepción, ha desarrollado un compromiso con el contexto local y regional que se traduce en apoyo a quien lo necesite, en estas materias.

En cuanto a la articulación, el equipo de la escuela Ann Sullivan manifiesta gran disposición a trabajar en conjunto con jardines infantiles, entregando apoyo a sus equipos a través de pasantías o trabajo colaborativo en aula para la detección temprana de problemas de visión en niños y niñas, siendo valorado por JUNJI, Fundación Integra y el Sistema Chile Crece Contigo. En los niveles educativos siguientes, no existe un protocolo formal de trabajo colaborativo y solo mantiene vinculación con dos establecimientos con PIE de la comuna, aunque se destaca el interés de otras escuelas con PIE de articularse con la escuela Ann Sullivan.

Implementación curricular: a juicio de los participantes del proyecto, si bien se necesitan nuevas normativas que faciliten las transiciones, mientras no se generen, es primordial potenciar la articulación entre el equipo docente, de ambas escuelas especiales de la comuna, con los profesionales de los PIE, para asegurar transiciones fluidas entre establecimientos y evitar la deserción o el fracaso escolar.

Entre los aspectos que debe abordar la escuela Ann Sullivan están: la carencia de formato de planificación formal, los docentes realizan las actividades basándose en el currículum nacional; la planificación de actividades pedagógicas sin estrategias ni instrumentos técnicos específicos de base, tampoco con formato estandarizado; la necesidad de contar con lineamientos y espacios de formación para saber cómo implementar el Decreto N°83; y la falta de formalidad sobre la forma de documentar su acción pedagógica.

Liderazgo directivo: el diagnóstico evidencia que la dirección de la escuela en los últimos años, ha tenido repercusiones negativas para el equipo profesional, las familias y la vinculación con la comunidad. A juicio de los participantes, ha carecido de iniciativa y poca apertura de participación de la comunidad educativa en instancias de formación e intercambio con otras organizaciones. Esto ha mermado la gestión pedagógica y administrativa del establecimiento –por una parte- y su articulación con otros actores y redes, la cual ha sido prácticamente inexistente.

En otra línea, en cuanto a la labor de apoyo y supervisión desde el DAEM, la comunidad educativa critica la escasa valoración y seguimiento que realiza a la labor técnica de la escuela, desconociendo el aporte que ésta realiza al contexto local. A su juicio el compromiso del departamento de educación municipal está acotado a la mantención de la escuela abierta por el impacto político que significaría un eventual cierre de la única escuela para discapacidad visual en la comuna.

Concepciones, valores y actitudes: la comunidad educativa de la escuela Ann Sullivan cree y defiende la inclusión y sus principios, favoreciendo las prácticas educativas inclusivas. En este sentido, es un hecho constatable que sólo escolarizan de manera permanente a estudiantes con retos múltiples, favoreciendo la inclusión a escuelas regulares de estudiantes en situación de discapacidad visual. No obstante mantiene la creencia de que estos estudiantes requieren una atención especializada en escuelas especiales, lo que es compartido por sus familias.

En esta línea, consideran que su rol de apoyo a la inclusión es un desafío constante, al que pueden colaborar trabajando conjuntamente con los establecimientos regulares y entregando apoyos técnicos para favorecer los procesos de inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad visual. Así también, identifican con claridad que las limitaciones para aquello están en el sistema educativo y en los dispositivos locales, no en los estudiantes.

Participación para favorecer la inclusión de los y las estudiantes de la escuela Ann Sullivan: en este punto emerge la preocupación – desde los profesionales de la escuela – por el retroceso en los aprendizajes que, en ocasiones sufren algunos estudiantes en los períodos en que la escuela se mantiene cerrada (vacaciones o fin de semanas). Esto puede deberse al bajo involucramiento de algunas familias en los procesos escolares de los niños y niñas, la ausencia espacios de apoyo y orientación desde la escuela y otras instancias a las familias, y la actitud sobreprotectora en su cuidado, lo que resulta una barrera para la autonomía de los niños y niñas con discapacidad visual, especialmente aquellos con retos múltiples.

Con ello, las profesionales de la escuela manifiestan la necesidad de contar con apoyo de especialistas o espacios de formación que les permitan entregar apoyo y orientación pertinente y eficaz a las familias.

Articulación y trabajo en red: a partir del segundo semestre del 2017 la escuela inició su participación en algunas reuniones en la Red Comunal de Infancia – Chile Crece Contigo, tras años fuera de instancias de cooperación comunal. Bajo la nueva dirección, se prevé mantener su participación y realizar un trabajo colaborativo con los consultorios locales, para la educación y atención integral a la infancia. Esto último, es de gran interés para la RIC ya que esperan recibir orientaciones en materia de discapacidad visual para los centros de atención primaria de salud.

Respecto al rol de apoyo a la comunidad, la escuela cuenta con una historia relevante como centro de apoyo a la inclusión de la comuna y en otras del sur Chile. En ese contexto, hay interés en ampliar y orientar parte de sus funciones, -de manera sistemática y sostenida- para entregar apoyos a otros establecimientos u organismos de la comuna, en la medida que cuenten con mayores recursos profesionales y materiales.

Junto con realizar algunas pasantías – esporádicas – o entregar orientaciones a profesionales de otras comunas, la escuela entrega apoyo a personas que han perdido la visión en la adultez o vejez, entregándoles ayudas técnicas y espacios de formación en orientación y movilidad, entre otros. Con ello, aparece como importante retomar la relación con la Organización de Ciegos del Sur (OCS) para ampliar

el foco de beneficiarios, más allá de los estudiantes de la escuela.

APRENDIZAJES DEL PROCESO ESCUELA ANN SULLIVAN

Primera etapa: derribando barreras para la inclusión

Al inicio de un proyecto de innovación, donde se requiere de acciones y esfuerzos distintos organismos e instituciones de nivel central y comunal, es importante asegurar algunas condiciones necesarias para su desarrollo:

- Asegurar el compromiso e interés del sostenedor y la comunidad educativa es necesario informarles sobre el proyecto y sus etapas, para que conozcan y asuman su responsabilidad.
- Contar con el acuerdo y compromiso de la Secretaría Regional Ministerial de Educación en la ejecución del proyecto y para incentivar a organismos públicos a participar.
- Claridad de la línea de base –tanto el sostenedor como la comunidad educativa- sobre los recursos con los que cuentan (profesional, de apoyos y materiales) para desarrollar acciones ajustadas a sus posibilidades, tal como ocurrió en la escuela Ann Sullivan.
- Contar con un liderazgo directo que favorezca y garantice el diálogo entre los actores del sistema, especialmente con su sostenedor, y con un equipo dispuesto a realizar cambios en sus roles y funciones en pro de la sustentabilidad de las iniciativas propuestas.

Segunda etapa: diálogo y participación

En el desarrollo del proyecto surgieron aprendizajes que facilitan la instalación de procesos de innovación, desde la inclusión. Estos son:

- La conformación de una mesa técnico-política con representación de actores relevantes comunal permitió visibilizar la situación de la escuela y fortalecer su labor para la inclusión educativa mediante la generación de redes.
- Contar con una metodología participativa que permite a la propia comunidad educativa identificar sus necesidades y las soluciones a ellas.
- La definición colaborativa de los temas de formación lo que generó espacios formativos pertinentes para la comunidad educativa y otros actores relevantes del territorio, lo que permitió construir un lenguaje común en torno a la discapacidad visual.

Tercera etapa: planes de acción

- La experiencia en la comuna de Valdivia dejó en evidencia la relevancia de adaptar las estrategias metodológicas de acuerdo a las circunstancias externas que impactaron en el funcionamiento de escuela Ann Sullivan y que hicieron necesario reorientar las acciones, y permitieron establecer prioridades de cambio y propuestas de trabajo atingentes y pertinentes a las capacidades, recursos y limitaciones de la escuela.

RECOMENDACIONES ESCUELAS ANN SULLIVAN

- **Diseñar un plan para fortalecer el rol de la escuela especial como centro de recursos de apoyo, hacia la comunidad, para propender a la inclusión educativa**, abordando áreas tales como: **el trabajo conjunto con el DAEM** en la definición y administración de los profesionales y recursos requeridos; distribución de las cargas horarias del personal –horas lectivas y no lectivas- para incorporación del trabajo en red, planificación, seguimiento y formación; establecer convenios de colaboración con universidades locales y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) para apoyo técnico y formativo; y establecer acciones de apoyo tales como: elaboración de materiales en Braille, entrega de ayudas técnicas para adultos y apoyo para la inclusión de jóvenes en la educación superior o mundo laboral.
- Favorecer la participación activa y permanente de las escuelas especiales en redes comunales **para promover la inclusión de los niñas, niñas y adultos en situación de discapacidad visual y entregarles una atención integral, especialmente en la red de infancia**, mediante un plan de gestión de redes, que permita activar la participación de la escuela para fortalecer su trabajo interno, la atención integral de sus estudiantes y su aporte a la comunidad.

El plan debe detallar los objetivos de la articulación, las redes prioritarias, la asignación de tiempo; y la definición de un responsable y sus funciones como representante de la escuela en las redes comunales.

- **Fortalecer los liderazgos directivos, tanto en las escuelas especiales como en**

establecimientos regulares, con el fin de comprometerlos con los procesos de inclusión y la planificación de acciones en el corto, mediano y largo plazo.

Para ello es indispensable el compromiso del DAEM para, en conjunto, abordar un plan de formación para los directores de escuelas orientado a la comprensión de su rol para liderar procesos inclusivos, así como en la implementación curricular y atención a la diversidad, incluyendo a los jefes de UTP en lo último.

- **Desarrollar protocolos interinstitucionales que permitan asegurar transiciones fluidas desde la escuela especial hacia los establecimientos regulares y que posibiliten el seguimiento a los procesos de inclusión de los estudiantes.** Los documentos deben establecer –al menos - objetivos, periodicidad de las reuniones y los tiempos requeridos para una articulación permanente y sostenible. Además debe establecer procedimientos de derivación y transición que detallen las acciones y apoyo que entregará la escuela especial, el seguimiento de los y las estudiantes y retroalimentación de los procesos educativos de los estudiantes derivados de un establecimiento a otro, entre otros aspectos que deben ser consensuado entre los establecimientos participantes.
- **Promover una mayor participación de las familias en la toma de decisiones y elaborar estrategias que les permitan contar con mayor claridad y confianza en su rol, favoreciendo la autonomía y aprendizaje de los niños, niña, jóvenes y adultos en situación de discapacidad visual.**

En esta materia, se recomienda que las escuelas regulares y especiales generen espacios que permitan a sus equipos desarrollar herramientas pertinentes y efectivas para el trabajo con la familia, respecto a su labor educativa, orientaciones de crianza, entre otros ámbitos. Esto, enmarcado un plan de trabajo anual, que promueva la participación de las familias en la comunidad educativa considerando sus necesidades y expectativas.

Por otro lado, establecer diversos canales y formatos de comunicación para el intercambio de información, incorporando el diseño de documentos para comunicar a las familias los avances del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas para el seguimiento de sus progresos.

- **Promover que la escuela Ann Sullivan entregue apoyo técnico en los jardines infantiles entregando herramientas a los equipos educativos de éstos, favoreciendo la inclusión temprana de niños y niñas pequeñas en situación de discapacidad visual.** Para lo cual se requiere: a) ir ampliando progresivamente el número de jardines en función de los recursos humanos disponibles y a las capacidades de la escuela; b) identificar a niños y niñas en SdSV que asisten a los jardines de JUNJI y Fundación Integra, para activar los apoyos necesarios desde la Escuela Ann Sullivan; c) asegurar los espacios para el trabajo conjunto y diseñar, de forma consensuada, el plan de articulación para la inclusión temprana y su protocolo de gestión; y d) elaborar un protocolo de derivación que posibilite un proceso expedito y fluido para la inclusión de los niños y niñas en sDV en el jardín infantil.
- **Desarrollar una estrategia para el uso apropiado y eficiente de los recursos materiales disponibles en la escuela Ann Sullivan para el trabajo con estudiantes en situación de discapacidad visual,** contemplando un protocolo de mantenimiento de las máquinas que posee, identificando las posibilidades reales de responder a las necesidades locales –PeSD e instituciones-, en cuanto a textos o documentos específicos para la discapacidad visual, y definir alternativas de financiamiento para ampliar la cantidad y tipo de materiales.
- **Desarrollar un proyecto educativo comunal participativo – DAEM, representantes de establecimientos regulares y escuelas especiales- que promueva el diseño de PEI por escuelas/liceos, explicitando una orientación inclusiva y que favorezca la participación de la comunidad educativa.** Debe considerar los recursos y condiciones para que las profesionales de la escuela Ann Sullivan entreguen herramientas a otros equipos PIE para promover el ingreso de estudiantes en situación de discapacidad visual a nuevos establecimientos.

SINTESIS DE PLANES DE ACCIÓN ESCUELA ANN SULLIVAN

La definición de los planes de acción y lineamientos que se presentan a continuación, se realizó manera participativa con la comunidad educativa en talleres y entrevistas, y una serie de reuniones de carácter político con las autoridades locales y espacios de diálogo con otras instituciones académicas y de la sociedad civil.

Como se expone en la siguiente tabla, se enfocan en dos tendencias principales: la primera de ellas,

vinculada con la identificación de lineamientos para mejorar el funcionamiento interno de la escuela Ann Sullivan y una segunda dirigida al desarrollo de planes de acción que fortalezcan el rol de apoyo a la inclusión de la escuela especial, en los diferentes rangos de edad.

Prioridad de cambio	Resultados esperados
<ul style="list-style-type: none">• Prioridad 1: Mejorar el funcionamiento interno de la escuela para favorecer la inclusión.	<ul style="list-style-type: none">• Lineamientos para mejorar el funcionamiento interno de la escuela Ann Sullivan y fortalecer su rol de apoyo a la inclusión.
<ul style="list-style-type: none">• Prioridad 2: Fortalecer el rol de apoyo – de la escuela especial – a la inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad visual.	<ul style="list-style-type: none">• Plan de acción para favorecer los procesos de inclusión temprana de niños y niñas en situación de discapacidad visual en los jardines infantiles.• Plan de acción para favorecer los procesos de inclusión de alumnos/as en situación de discapacidad visual en las escuelas regulares.
<ul style="list-style-type: none">• Prioridad 3: Fortalecer el rol de apoyo a la inclusión de la escuela especial a la población adulta en situación de discapacidad visual de la comuna.	<ul style="list-style-type: none">• Plan de acción para la entrega de oportunidades de aprendizaje y formación a la población adulta en situación de discapacidad visual de la comuna.

Fuente: elaboración propia (2018)

Recomendaciones Generales

En este apartado se presentan una serie de recomendaciones derivadas tanto de las percepciones de los diferentes actores que han participado en el proyecto, como de la literatura internacional y los estudios, comisiones y diálogos convocados por el MINEDUC, en relación con la inclusión y la educación especial. Además, se han considerado las apreciaciones de los participantes al seminario de presentación y retroalimentación de los resultados del proyecto⁴.

Las sugerencias están orientadas a superar o minimizar las barreras existentes para que las escuelas especiales puedan constituirse en centros de recursos y apoyo, en el marco de un sistema educativo inclusivo.

Construir un marco conceptual compartido acerca del rol de las escuelas especiales en la perspectiva un sistema educativo inclusivo, que oriente el desarrollo de políticas y prácticas y la formación de los y las profesionales involucrados.

Se propone realizar diálogos sostenidos en relación a la educación inclusiva y diversidad en dos niveles: a) nacional, con los actores sociales con injerencia en la definición de políticas públicas y ejecución de planes y programas para personas en situación de discapacidad; y b) a local, con la sociedad en general y las comunidades educativas para instalar la inclusión en la práctica educativa e incrementar el conocimiento sobre el rol como centro de recursos de las escuelas especiales.

Desarrollar una política y un plan de largo plazo para la reorientación gradual de las escuelas especiales como centros de recursos y apoyo para la inclusión educativa, laboral y social en el contexto local, enmarcada en una nueva política de educación especial.

La formulación y puesta en marcha de la política y plan nacional de transformación gradual de las escuelas especiales como centro de recursos, debe contemplar aspectos tales como la asignación de recursos humanos y financieros para su implementación; un diseño participativo, involucrando a diversos actores, especialmente las personas en situación de discapacidad; la articulación intersectorial liderada por el Ministerio de Educación y su encadenamiento con la actual Reforma Educativa y la propuesta de la Mesa Técnica de Educación Especial 2015 sobre un sistema integral de apoyo con base territorial; y el monitoreo de su implementación, por cumplimiento de indicadores y metas, para su mejora continua; entre otros.

Revisar y adecuar la legislación de la educación general y especial desde la perspectiva de la educación inclusiva, especialmente en lo establecido respecto a garantizar el acceso a la educación y no discriminación de los y las estudiantes con NNE, asegurando la coherencia entre los diferentes instrumentos normativos.

Se recomienda formular nuevos decretos, para adoptar una terminología y perspectiva común. Existe consenso entre los diferentes actores participantes del proyecto, sobre la necesidad de eliminar los decretos de planes de estudio y sustituir los decretos 98, 170 y 1300. Así también que el diseño de normativas cuente con la participación de las propias personas en situación de discapacidad y se fortalezcan los mecanismos de exigibilidad de sus derechos.

Realizar modificaciones al modelo de financiamiento para que las escuelas especiales cuenten con fondos basales que les permita realizar funciones de apoyo a la inclusión educativa y laboral en el contexto local.

Principalmente se recomienda: a) otorgar una mayor autonomía a las escuelas y municipios en el uso de los recursos, acompañada de mecanismos de regulación, supervisión y transparencia; b) explorar posibles vías para que las escuelas especiales puedan contar con un financiamiento basal para el desarrollo de funciones educativas y de apoyo a la comunidad; y c) sustituir los decretos 170 y 1300 para el financiamiento no condicionado y fusionar los recursos que se destinan a programas de apoyo del Ministerio de Educación.

Diseñar e implementar mecanismos efectivos de articulación entre organizaciones territoriales, para facilitar una transición fluida y garantizar la continuidad de los procesos de inclusión, velando por garantizar el de las personas en situación de discapacidad a la inclusión en todos los ámbitos.

Se considera pertinente crear en todos los municipios del país programas o departamento para la Inclusión, con un modelo de intervención basado en el trabajo en red y la instalación de Estrategias de Desarrollo Local Inclusivo (SENADIS, 2015). Así también, que a nivel educativo incorporen en los Planes Anuales de Desarrollo de la Educación Municipal (PADEM), la inclusión educativa como un objetivo

⁴ El seminario se realizó el 19 de abril de 2018 y contó con la participación de representantes del: Servicio Nacional de la Discapacidad, Ministerio de Educación, JUNAEB, Subsecretaría de Educación Parvularia, Programa Chile Crece Contigo, Teletón, Departamento de Administración de Educación Municipal, Coordinadores comunales de PIE, Directivos de escuelas especiales y el equipo de la Organización de Estados Iberoamericanos en Chile.

estratégico prioritario e insten a priorizarla en los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas regulares.

Por último, es necesario abordar uno de los aspectos más críticos identificados en el estudio: la falta de procedimientos consensuados para la derivación de las y los estudiantes con NNE. La propuesta es definir estándares para el tránsito de los y las estudiantes entre escuelas para frenar la exclusión de estudiantes en la educación regular y potenciar el rol de apoyo de las escuelas especiales.

Reorientar y optimizar el modelo de apoyo para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo, replanteando la estrategia de los PIE, reformulando el modelo de evaluación de las necesidades educativas especiales y dotando progresivamente a las escuelas regulares con profesionales de apoyo de manera permanente.

Para ello, es necesario entender el apoyo como un derecho y recurso para el conjunto del establecimiento, no solo para los y las estudiantes con NEE. En esta línea, para el cambio de paradigma – desde la integración a la inclusión – es necesario generar dos cambios fundamentales en el Programa de Integración Educativa”:

- Incorporar en el modelo de evaluación las barreras del entorno que limitan la participación y el aprendizaje de los y las estudiantes, replanteando la idoneidad del diagnóstico basado en el déficit (Decreto 170 y 1300).
- Reestructurar su modelo apoyo para incrementar su eficiencia en todos los centros educativos comunales, combinando instancias territoriales con apoyos fijos en los centros de mayores necesidades y optimizando los recursos disponibles mediante la articulación profesional y de servicios en el territorio, con una estructura local de coordinación entre los profesionales de apoyo que favorezca el aprendizaje y la mejora continua del modelo.

Apoyar sistemáticamente a las escuelas especiales para que puedan implementar acciones de apoyo a la inclusión, incorporándolas en las redes locales, y ejecutar medidas que aseguren una educación de calidad para sus estudiantes.

Es fundamental que las escuelas especiales cuenten con acompañamiento para diseñar e implementar proyectos efectivos en su rol de apoyo a la inclusión y que aprovechen las redes y recursos que ofrece el contexto local, tal como se evidenció en el proyecto. También se requiere del apoyo del DAEM para la sostenibilidad de las acciones de apoyo y definición del recurso humano necesario.

En lo que refiere al rol como centro de recursos de las escuelas especiales, se proponen tres líneas de apoyo permanente definidas según grupo etáreo: primera infancia; estudiantes de establecimientos regulares; y jóvenes y adultos en situación de discapacidad. Además las escuelas deberían prestar apoyo en formación, constituirse como un centro de documentación, realizar campañas de concientización y trabajar con las familias para la inclusión educativa de los y las estudiantes.

Respecto a la calidad de la educación, es necesario que las escuelas especiales cuenten con mecanismos de evaluación – que hasta ahora no poseen - y con apoyo externo para implementar el currículum oficial con las adaptaciones necesarias.

Mejorar la producción y difusión de información cuantitativa y cualitativa sobre las personas en situación de discapacidad, las escuelas especiales –a nivel nacional, regional y comunal- para la toma de decisiones informada y pertinente en las distintas áreas que componen un sistema de educación inclusivo.

Para la gestión a nivel local, es relevante contar con un Sistema de Monitoreo y Seguimiento de los Procesos de Inclusión con información actualizada de los programas locales, organizaciones sociales y los servicios de apoyo para personas en situación de discapacidad. Además se requiere contar con información de caracterización de los y las estudiantes en situación de discapacidad en el sistema educativo comunal.

Es recomendable –también- definir una agenda de investigación en materias de inclusión educativa y laboral, con alianzas con universidades y centros de estudio, así como sistematizar y difundir experiencias innovadoras en estos temas, que estimulen y orienten a otras escuelas para la implementación de proyectos de innovación.

Por último, es importante incorporar a las personas en situación de discapacidad como fuentes de información, reconociéndolas como un actor clave en su desarrollo y en la identificación de las necesidades y expectativas de esta población.

Realizar acciones de concienciación sistemáticas para promover cambios en las representaciones sociales acerca de las personas en situación de discapacidad y de la educación especial.

A través de campañas comunicacionales y actividades de concientización permanente que aborden los estereotipos, falsas creencias, bajas expectativas y actitudes de discriminación hacia las personas en situación de discapacidad, en el marco de una estrategia de difusión con el Ministerio de Educación, las Direcciones Provinciales y el DAEM.

En el ámbito educativo, es necesario romper con la creencia de la “especialización” que lleva a los docentes de escuelas regulares a trasladar la responsabilidad de su educación a los y las estudiantes con NNE profesionales de apoyo o escuelas especiales. Al respecto, hay que prestar atención en los casos de exclusión por problemas de conducta o comportamiento.

Desarrollar un plan de formación de mediano y largo plazo - de carácter nacional y a cargo del Ministerio de Educación - , que incluya a escuelas regulares y especiales, así como los distintos profesionales que realizan funciones de apoyo y asesoramiento, considerando diferentes modalidades formativas que den respuesta a distintas necesidades y desafíos para el desarrollo de competencias asociadas a la inclusión.

Sobre las modalidades formativas, se propone que sea diversas (presenciales, virtuales y semipresenciales) y que combinen módulos comunes, para construir marcos de referencia y lenguaje común para todos los actores, y módulos específicos según roles. Es recomendable favorecer el aprendizaje situado y los espacios de aprendizaje entre pares, y abordar temáticas como: el diseño universal de aprendizaje, estrategias metodológicas para atender la diversidad, el Decreto 83, empleo con apoyo, trabajo en red, entre otros.

Finalmente, es importante generar las condiciones necesarias para que la formación se realice dentro del horario laboral, lo que se requiere de la aprobación y colaboración del DAEM y los Departamentos Provinciales de Educación.

Conclusiones Generales del Proyecto

A través del análisis del contexto internacional, se ha observado la preeminencia de normativas que defienden – enfáticamente – la inclusión educativa de los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, con experiencias diversas de implementación de acciones en los nueve sistemas educativos estudiados, presentándose simultáneamente modalidades segregadas, integrativas e inclusivas para abordar la diversidad. En todos los casos, los y las profesionales de las escuelas especiales han aportado mediante diversos apoyos a los procesos de inclusión educativa, a través – principalmente – de dos modalidades. Por un lado, mediante el traslado de profesionales que participan como docentes de apoyo en escuelas regulares y, por otro lado, a través de la transformación de escuelas especiales en centros de recursos de apoyo a la inclusión en los contextos locales.

En Chile, existe un menor desarrollo – que en el resto de países analizados – de organizaciones estables, externas a la escuela regular, dedicadas a brindar apoyo para el funcionamiento adecuado de los procesos de inclusión educativa, así como también de apoyo a la inclusión en la comunidad.

No obstante lo anterior, el sistema educativo chileno se encuentra alineado – en líneas generales – con la tendencia internacional, al incorporar la inclusión educativa como una meta a alcanzar. En este sentido, desde los años noventa las iniciativas públicas han considerado relevante avanzar hacia la inclusión de la población en situación de discapacidad. Sin embargo, paralelamente, existen barreras normativas que dificultan este avance. Así, se observan contradicciones legislativas en tanto a la vez que se valora la inclusión, se restringe al mantener una educación segregada, un financiamiento basado en la demanda, procesos de admisión diferenciados para las escuelas, entre otras limitaciones.

En contrapartida, un avance importante ha sido la creación de los Programas de Integración Escolar, que han permitido la integración de la población de estudiantes con necesidades educativas especiales en la escuela regular, contando con profesionales de apoyo para tal efecto. Sin embargo, su funcionamiento también presenta necesidades de mejora, en tanto su implementación es desigual dependiendo de la localidad y del tipo de dependencia de las escuelas. Además, sustentar el financiamiento en el diagnóstico médico de los y las estudiantes que presentan NEE, no se adecua a los principios de una educación inclusiva y perjudica a aquellos etiquetados en función de dichos diagnósticos. Junto con esto, su carácter voluntario limita significativamente los cupos disponibles para formar parte del programa.

Por otra parte, la existencia de escuelas especiales en el país ha permitido el acceso al sistema educativo de estudiantes con NEE. Sin embargo, presentan serias dificultades técnicas para contextualizar el currículo nacional, siendo una barrera en los procesos de tránsito desde la escuela especial a los establecimientos educativos regulares – perjudicando las posibilidades de inclusión – así como también para favorecer la inclusión laboral sus egresados, en tanto no cuentan con una certificación de estudios. En este sentido, cabe señalar que existe escasa información sobre la calidad de la educación brindada en las escuelas especiales del país, en tanto no se cuenta con evaluaciones al respecto.

Siguiendo lo anterior, se ha constatado la necesidad prioritaria de contar con mayor información sobre la situación de las personas con discapacidad, particularmente a nivel comunal. Junto con esto, se requiere conocer en mayor medida, las necesidades, demandas, expectativas, el funcionamiento y la calidad de la educación de las escuelas especiales. Así, se requiere incrementar los estudios – tanto cuantitativos como cualitativos – en estas materias, la toma de decisiones fundamentada en torno a su funcionamiento.

Particularmente en cuanto a las escuelas especiales participantes del proyecto, éstas han manifestado una fuerte voluntad de fortalecer su rol de apoyo a la inclusión en el contexto local, en tanto valoran la inclusión plena como una meta a alcanzar y han comprendido que, debido a sus conocimientos y experiencias, tienen mucho que aportar para facilitar los procesos de inclusión. Sin embargo, al comenzar el proyecto existían – en dichas comunidades educativas – ciertos temores asociados a la posibilidad de que los y las profesionales de las escuelas especiales se quedaran sin trabajo, si el sistema educativo chileno avanzaba hacia la inclusión. Dichos temores, fueron mitigados tras participar en talleres de formación en los que pudieron conocer la experiencia internacional en materia de inclusión educativa, reconociendo que – bajo un paradigma inclusivo – su rol es aún más preponderante.

Paralelamente, quienes participaron del proyecto vislumbraron una serie de condiciones necesarias de implementar, con el objetivo de favorecer los procesos de inclusión y facilitar el que las escuelas especiales puedan ejercer un rol de apoyo a los mismos. Cabe destacar que dichas condiciones concuerdan con aquellas detectadas a través del análisis de fuentes secundarias. Así, aluden a la necesidad de contar con un financiamiento basal para ejecutar acciones innovadoras; contar con mayor flexibilidad en la gestión administrativa y técnica de las escuelas; eliminar falsas creencias y actitudes de discriminación en las comunidades educativas de escuelas regulares; contar con procesos estandarizados para el tránsito de

estudiantes entre establecimientos educativos – prevaleciendo siempre la inclusión –; entre otras. En este sentido, coinciden también en que las escuelas especiales pueden aportar a reflexionar sobre soluciones posibles para el establecimiento de estas condiciones, así como apoyar la implementación de cambios en esta línea.

Además, se han establecido como ámbitos prioritarios de acción las medidas de apoyo a la inclusión laboral, así como también en jardines infantiles. En ambos campos de acción, las escuelas especiales podrían aportar sus conocimientos y experiencias, favoreciendo la inclusión y formando parte de un trabajo en red.

Respecto del diseño y la ejecución de acciones de cambio para fortalecer el rol de apoyo a la inclusión de las escuelas especiales, se ha constatado la importancia de contar con el apoyo de las administraciones locales, en tanto si no se cuenta con dicho apoyo, el diseño y la implementación de transformaciones a favor de la inclusión se ve seriamente limitado. En este sentido, se requiere – además – formalizar la colaboración entre administraciones locales y otras organizaciones, así como también las acciones que surjan de dicha colaboración. Así, por ejemplo, se ha constatado – durante la ejecución del proyecto – la existencia de redes informales de cooperación a favor de la inclusión, las que presentan dificultades para conseguir recursos, sostenerse en el tiempo, entre otros aspectos. De ahí la relevancia de propiciar la oficialización de acciones.

Al mismo tiempo, para poder implementar acciones de apoyo a la inclusión, desde las escuelas especiales, es necesario contar con liderazgos directivos que conozcan las tendencias internacionales en esta materia y propicien la ejecución de proyectos innovadores, facilitando la participación de todos los estamentos de la escuela en el diseño y la ejecución de dichas acciones.

Junto con lo anterior, uno de los aprendizajes del proyecto ha sido que es sumamente importante para la ejecución de proyectos innovadores contar con metodologías flexibles, que se adapten a los diversos contextos educativos, considerando su propia historia, percepciones e interrelaciones. Así, cabe mencionar que la ejecución del proyecto siguió cursos diferentes en ambas comunas, respondiendo a sus particularidades.

Además, se ha constatado que el diseño participativo de las acciones de cambio, facilita su apropiación por parte de las comunidades educativas, brindando la oportunidad de que éstas sean sostenibles en el tiempo y pertinentes al contexto en el que se busca intervenir.

Con todo, cabe destacar que para favorecer los procesos de inclusión en el contexto local y fortalecer el rol de apoyo de las escuelas especiales en los mismos, respetando los tratados internacionales ratificados por Chile, es pertinente avanzar en la eliminación de barreras en el sistema educativo y social, a través de un proceso liderado por los organismos públicos competentes en el tema, principalmente el Ministerio de Educación. Así, es urgente unificar normativas y que éstas sean concordantes con los principios de la plena inclusión, así como también fomentar y facilitar el que las escuelas especiales realicen proyectos innovadores y participativos que apunten a fortalecer su accionar en materia de apoyo a la inclusión, estrechando sus vínculos con los establecimientos educativos regulares y la comunidad. Para tal efecto, se requiere contar con información territorial sobre discapacidad, las organizaciones que brindan apoyo y las acciones que realizan, así como también conocer las percepciones de las propias personas en situación de discapacidad y sus familias en torno a la inclusión, considerando sus necesidades y demandas.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M (1995). *Las Necesidades Educativas Especiales en el Aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. Madrid: Morata-UNESCO.
- Ainscow, M. y Booth, T. (2000) *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusive*. Mel Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol, UK.
- Alonso, L. E. (1998) *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid, España.
- Badilla, L. (2006) Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa. *Revista de Ciencias del Ejercicio y de la Salud*. Volumen 4, N°1.
- Bank-Mikkelsen, N. (1975) “El principio de normalización”, *Siglo Cero*, núm. 37, pp. 16-21.
- Bardin, L. (1996) *Análisis de contenido* (2a ed.) Madrid: Ediciones Akal.
- Blanco, R (2014) Educar en y para los derechos humanos. En *Guía para la atención integral a la primera infancia en República Dominicana. Modalidades de atención y práctica Educativa*. Organización Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Blanco, R. (2009). “La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas”, en *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. Álvaro Marches, Juan Carlos Tudesco y César Coll. Págs 87-99. Madrid: Fundación Santillana/OEI.
- Blanco, R. (2008 a) “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social”. En OEI (2008) “Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes”, paginas 13-53, Santiago de Chile.
- Blanco, R (2008 b). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. Aportes a las discusiones de los talleres de la Conferencia Internacional de Educación. Oficina Internacional de Educación. UNESCO, 25 -28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza.
- Blanco, R y Messina, G. (2000) “Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina”. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Blanco, R. (1999 a) “La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo” en Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1999) *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Editorial Alianza Psicología.
- Blanco, R. (1999 b). “Hacia una escuela para todos y con todos”, *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* n° 48, Abril 1999. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2015) *Reportes comunales*. Recuperado de: [http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Chimbarongo#Ingresos Municipales.2C_distribuci.C3.B3n_porcentual_seg.C3.BA_n_origen.2C_2010-2012-2014](http://reportescomunales.bcn.cl/2015/index.php/Chimbarongo#Ingresos_Municipales.2C_distribuci.C3.B3n_porcentual_seg.C3.BA_n_origen.2C_2010-2012-2014)
- Centro de Estudios del Ministerio de Educación (2015) Directorio Oficial de Establecimientos Educativos. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96>
- Cea D’Ancona, M. A. (1999) *La metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- David Mitchell (2010) Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs. Final Report New Zeland: University of Canterbury.
- Echeita, G. y Fernández, Ma. (2017) *Guía para la formación a través de recursos audiovisuales. Colección Escuelas Inclusivas*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos. Con la colaboración de: Cecilia Simón, Marta Sandoval y Héctor Monarca.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la educación. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2000) *La investigación – acción en educación*. Recuperado de: <http://www.cimm.ucr.ac.cr/wordpress/wp-content/uploads/2010/12/Elliot-J.-Investigaci%C3%B3n-acci%C3%B3n-2002.pdf>
- Escuela Ayudando a Crecer (2017) Proyecto Educativo Institucional. Departamento de Educación, Municipalidad de Chimbarongo.
- Escuela Ann Sullivan (2017) Proyecto Educativo Institucional. Departamento de Educación, Municipalidad de Valdivia.
- Havelock, K. y Huberman, A. (1980). *Innovación y Problemas de la Educación*. Ginebra: UNESCO/OIE.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1997)

- Metodología de la Investigación. D.F., México: Mc Graw Hill.
- Institute of Design at Stanford (2015) *Mini guía: Una introducción al Design Thinking*. Traducido por: Felipe González. Disponible en: <https://dschool.stanford.edu/sandbox/groups/design-resources/wiki/31fbd/attachments/027aa/GU%C3%8DA%20DEL%20PROCESO%20CREATIVO.pdf?sessionID=e62aa8294d323f1b-1540d3ee21e961cf7d1bce38>
- Kember, D. y Gow, L. (1992) Notas tomadas de 'Action research as a form of staff development in higher education. Disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/libre_asis/materiales/Investigacion%20accion.pdf
- Marchesi, A. y Martín, E. (1999). Del lenguaje del déficit a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps. Desarrollo Psicológico y Educación III. Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales: Alianza Editorial, pp 21-40.
- Martínez, J. S. (2004) *Estrategias metodológicas y técnicas para la investigación social*. Recuperado de Universidad Mesoamericana. Disponible en: <http://www.geiuma-oax.net/sam/estrategiasmetodologicas.pdf>
- Martínez, P. (2006) El método de estudio de caso. *Pensamiento y gestión*, 20. [ISSN 1657-6276] Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- Martínez, R. y Fernández, A. (s.f) Árbol de problemas y áreas de intervención. Documento de trabajo CEPAL. Recuperado de: http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/martinez_rodrigo.pdf
- Maxwell, J. A. (1998). Designing a Qualitative Study. En L. Bickman D. J. y Rog (Eds.), *Handbook of Applied Social Research Method* (p. 69-100), Thousand Oaks, United States: Sage.
- MINEDUC – Ministerio de Educación de Chile (2017) *Implementación del Decreto N° 83/2015*. Disponible en: http://www.comunidadescolar.cl/noticias/noticias_2017_01_24.html
- MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile (2016) Buscador de colegios gratuitos 2016. Recuperado de: <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/busquedaEscuelasGratis>
- MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile (2015) Decreto 83/2015, *Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC – Ministerio de Educación de Chile (2014) *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial*. Disponible en: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALME-SATECNICAESPECIAL.pdf>
- MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile/ Fundación Chile (2013). *Informe Final de Estudio: Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago de Chile: MINEDUC/Fundación Chile.
- MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile/ Universidad Central de Chile (2009). *Estudio sobre Criterios y orientaciones de flexibilización del currículo para atender la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza*. Duk, C., Loren, C. y Fuenzalida, I.
- MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile (2009) *Decreto 170/09, Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile (2009) *Ley General de Educación [N° 20370]*. Santiago: Gobierno de Chile. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile (2005) *Política Nacional de Educación Especial*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile (s/f) Información establecimientos educativos. Disponible en: <http://www.mime.mineduc.cl/mime-web/mvc/mime/portada#>
- Ministerio de Desarrollo Social (2013) Resultado encuesta CASEN 2013. Disponible en: [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Sintesis-Estimacion-de-la-pobreza-por-ingresos-en-comunas-2011-2013\(nueva-metodologia\)07092015.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Sintesis-Estimacion-de-la-pobreza-por-ingresos-en-comunas-2011-2013(nueva-metodologia)07092015.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social (2015) Resultados Encuesta CASEN 2015. Disponible en: <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/basedatos.php>
- Ministerio de Salud (2010) *Sistematización de la experiencia de rehabilitación basada en la Comu-*

nidad en Chimbarongo. Disponible en:

<http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/236/documento>

Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (2012) *Ejercicios docentes en contextos Multiculturales: lecciones para la formación en competencias docentes interculturales*. Costa Rica. Disponible en:

http://www.mep.go.cr/sites/default/files/competencias_interculturales.pdf

MECD – Ministerio de Educación de España (2009) *Informe del sistema educativo español*. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/estudios-informes/redie/informes-generales/informe-sistema-educativo-vol-2.pdf>

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2006). *Ley Nacional de Educación* (núm 26.206) Argentina. Disponible en:

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Miranda, C. y Rivera, P. (2009) *Formación permanente de profesores: ¿Quién es el formador de formadores?* Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 155-169. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100009

Monarca, H. (2012) La investigación educativa desde un enfoque etnográfico. Fundamentos epistemológicos. Disponible en:

https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666954/investigacion_monarca_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moreno, A. (2008) *Guía de recursos y técnicas para diagnósticos participativos con enfoque de equidad de género*. Universidad de Córdoba. Disponible en: <https://www.uco.es/rsu/cooperacion/sites/default/files/field/pdf/GU%C3%8DA%20DE%20RECUSOS%20Y%20T%C3%89CNICAS%20PARA%20DIAGN%C3%93STICO%20PARTICIPATIVOS%20CON%20ENFOQUE%20DE%20EQUIDAD%20DE%20G%C3%89NERO.pdf>

Munarriz, B. (1991) *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. Disponible en: <http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC-02art8ocr.pdf.%20Pp.%20101-112?sequence=1>

Municipalidad de Chimbarongo (2017) PADEM. Departamento de Educación.

Municipalidad de Valdivia (2017) PADEM. Departamento de Educación.

Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001): "Intervención de la familia. Estudios de casos." En PEREZ SERRANO, G. (coord.) Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas, Madrid, Narcea.

Muñoz, V. (2007) El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Disponible en:

http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Derecho_Educaci%C3%B3n_Personas_discapacidades_2007_ES.pdf

Murillo, F. (2011) *Investigación acción*. Curso Métodos de Investigación en Educación Especial. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf

Murillo, J. y Martínez – Garrido, C. (2010) Investigación Etnográfica. Madrid: UAM. Disponible en:

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/I_Etnografica_Trabajo.pdf

OMS – Organización Mundial de la Salud (2001) Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Disponible en: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf;jsession-id=70DF25ABC0FB0DEF037A1FFE7D5288D7?sequence=1

OMS – Organización Mundial de la Salud (1980). Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de Clasificación de las consecuencias de la enfermedad.

ONU – Organización de las Naciones Unidas (2006) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Disponible en:

<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>

ONU – Organización de las Naciones Unidas (1979) Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/text/sconvention.htm>

ONU – Organización de las Naciones Unidas (1966)

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en:

<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx>

ONU – Organización de las Naciones Unidas (1965) Convención Internacional sobre la eliminación de toda forma de discriminación racial. Disponible en: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CERD.asp>

ONU – Organización de las Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos. Disponible en: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Parra, R.; Sandoval, E.; Camargo, M.; Tedesco, J.C. (1997). Innovación escolar y cambio social, 2 vol. Fundación Fes-Colciencias, Colombia.

Tomasevski, K. (2002) Indicadores del derecho a educación. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>

SENADIS, 2015. Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad. Recuperado de:

<http://www.senadis.gob.cl/>

Stainback, S. y Stainback, W. (1999): Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.

Stake, R. (1998) Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

UNICEF (1989) Convención de los Derechos del Niño. Disponible en: <http://unicef.cl/web/convenccion-sobre-los-derechos-del-nino/#seccion2>

UNICEF/UNESCO/HINENI (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. UNICEF: Santiago de Chile.

UNESCO (2015) Declaración de Incheon. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf>

UNESCO (2005 b). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All*. Ediciones De la UNESCO. París.

UNESCO (2001). *Open File for Inclusive Education*. UNESCO/Paris.

UNESCO (2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI. Cochabamba, Bolivia.

UNESCO (1994) Declaración de Salamanca y marco de acción. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación (2016) *Cifras del sistema escolar chileno*. Recuperado de: <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2036&tm=2>

Valles, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis. Disponible en:

<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>

Warnock, M (1979). *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicaped children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. London; England.

Yin, R. (1989) Case study research. Disponible en: <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Fgm4GJWVTRs%3D&tabid=3004>