

# Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento?

## Special Education and Inclusive Education in Chile: in point of stagnation?

Liliana Ramos\*

Recibido: 30-06-2013 - Aceptado: 30-08-2013

### Resumen

La educación especial en Chile, como en muchos países, se caracteriza por el dinamismo de su evolución como sistema. De ser, en sus primeros tiempos, un sistema paralelo a la educación regular, ha pasado a ser concebida como una modalidad del sistema educativo, cuya acción es transversal a los distintos niveles educativos (MINEDUC, 2009). En este devenir histórico es posible advertir, particularmente entre 1990 y 2004, importantes avances orientados hacia la adopción de un enfoque inclusivo. Sin embargo, desde 2005 a la fecha pareciera haberse impuesto y consolidado una barrera que ha desviado esta orientación, generando a mi juicio, una especie de punto de estancamiento de la educación especial. En este trabajo se arriba a esta noción de estancamiento, a partir de un análisis que involucra: provisión de información sobre las características del sistema educativo chileno; una descripción de los hitos que han marcado a la educación especial en Chile, particularmente en los últimos 24 años; una interpretación de estos hitos; y una discusión sobre los desafíos que como país tenemos respecto de esta temática. En esta discusión, se consideran algunos planteamientos de Lani Florian sobre la educación especial y su orientación hacia una perspectiva inclusiva.

**Palabras clave:** educación especial-educación inclusiva-sistema escolar chileno-políticas de educación especial

### Abstract:

Special education (SE) in Chile has had a dynamic evolution, as is the case in many countries. Initially a separate system from common education, it has become a part of it, and its actions affect the different grade levels (MINEDUC, 2009). In the period between 1990 and 2004, it adopted an inclusion perspective that, in my opinion, ceased to develop in 2005. In this work, an interpretation is offered for this turning point, through the analysis of the characteristics of the Chilean educational system, a description of the milestones that have shaped SE in the country -especially in the past 24 years-; an interpretation of these milestones, and a discussion of the upcoming challenges that the country will have to face in this area. The discussion follows the ideas about inclusion in SE proposed by Lani Florian.

**Key words:** special education, inclusive education, Chilean educational system, Special education policies.

---

\* Profesora de Educación Diferencial y Magíster en Antropología y Desarrollo. liliana.ramos@udp.cl

## I. Contexto del sistema educativo chileno

Chile tiene una población aproximada de 16.634.603 personas (INE, 2012), con alrededor de un 26% que pertenece al tramo de edad entre los 5 y 19 años, es decir, al grupo que debiera acceder a la escolaridad obligatoria. La Ley General de Educación (LGE, MINEDUC, 2009) establece la obligatoriedad de la educación básica y la educación media, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población (MINEDUC, 2009).

La población estudiantil alcanzó a 3.252.040 estudiantes en 2012 (MINEDUC, 2012), distribuidos en los niveles de educación pre-escolar, básica y media. Cabe señalar que la educación parvularia no es obligatoria; sin embargo, de acuerdo a la LGE es deber del Estado promoverla en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición (4-5 años), sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica. Respecto a lo anterior, el actual gobierno ha impulsado la obligatoriedad del segundo nivel de transición o kínder, proyecto que, una vez aprobados los trámites legislativos, sería implementado a partir de 2015.

Con relación al financiamiento, administración y propiedad, Chile posee un sistema educativo de naturaleza mixta (MINEDUC, 2009). Solo una parte de este sistema es público e incluye a las escuelas administradas por los municipios y, en muy pocos casos, por corporaciones de administración delegada. La otra parte del sistema corresponde al sector privado, en el que se dan distintos mecanismos de financiamiento: subvención estatal, subvención compartida entre el estado y padres o apoderados, y pago total por parte de los padres o apoderados. Estas modalidades de financiamiento dan lugar a tres tipos de escuelas: las particulares subvencionadas, las particulares con subvención compartida y las particulares pagadas.

La mayor parte de los estudiantes recibe su educación en establecimientos de dependencia particular subvencionada, seguida por aquellos que la efectúan en el sector municipal. Un 8% asiste a colegios particulares pagados y sólo un 2% a establecimientos de corporaciones de administración delegada. Cabe señalar que esta distribución ha evolucionado favorablemente para las escuelas particulares subvencionadas, cuya matrícula ha aumentado de un 28,6% en 1985 a más de un 43% en 2005 (Elacqua, González & Pacheco, 2008); al año 2010, supera el 50 % ((Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez & Sobarzo, 2011, p. 315).

Como hemos visto, la gran mayoría de los estudiantes chilenos asisten a establecimientos educativos, particulares o municipales, que reciben subvención estatal. Este subsidio se traduce en un monto de dinero que brinda el estado por cada estudiante matriculado. En este marco, las escuelas deben competir por tener una mayor cantidad de estudiantes, con el fin de conseguir más subvenciones. En el caso de los sostenedores privados, estos pueden recibir subvención, montar sus escuelas y, además, lucrar con las ganancias obtenidas. De esta forma, el sistema educativo chileno constituye un experimento de mercado; la educación, de ser un derecho, se ha transformado en una mercancía, quedando a merced de enormes intereses empresariales (Assaél et al, 2011, p. 306).

Con relación al logro de los aprendizajes, los resultados de la prueba PISA de 2009 sitúan a Chile en el penúltimo lugar entre los países de la OECD en las áreas de lectura, matemáticas y

ciencias, con un puntaje promedio de 439. Una alta proporción de estudiantes chilenos (alrededor del 20%) pertenecen al grupo que internacionalmente presenta más desventajas, lo que revela la alta inequidad de la sociedad chilena (OECD, 2010). A nivel regional, los estudiantes chilenos se ubican por encima del promedio (a menos de una desviación estándar) en matemáticas y lectura (SERCE, 2008). Las inequidades socioculturales se evidencian en las diferencias significativas entre estudiantes rurales y urbano en matemáticas y lectura (OREALC/UNESO, 2008).

## II. El devenir de la educación especial en Chile

La intención de este apartado es dar cuenta del acontecer de la educación especial chilena en el tiempo, identificando los hitos que han marcado tanto su origen como los cambios en sus orientaciones de sentido. Para esto, organizaremos esta historia en cuatro periodos: (i) Período 1852-1989: origen y consolidación de la educación especial; (ii) Período 1990-2004: la emergencia y consolidación de una orientación teórica inclusiva; (iii) Período 2005-2010: la contradicción; y (iv) Período 2011 a la fecha: el estancamiento.

### ***Período 1852-1989: origen y consolidación de la educación especial***

El origen de la educación especial en Chile, en términos de hitos, está marcado por la apertura de diversas escuelas especiales orientadas a la atención de personas con déficit sensoriales. La primera de estas escuelas fue fundada en 1952 y se destinó a la atención de los llamados sordomudos; solo a principios del siglo XX se evidencia la inquietud por el tratamiento educativo de personas con déficit intelectual, sin embargo, la apertura de la primera escuela focalizada en este déficit fue en 1928 (Caiceo, 2009).

Caiceo (2009) plantea que el año 1927 marca un hito relevante en el ámbito de la educación especial, ya que se reconoce oficialmente que el sistema educacional debe incorporar, como una modalidad de escuela primaria, las escuelas-hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales y retrasados mentales (Ministerio de Educación Pública de Chile, 1927). Efectivamente, este reconocimiento se establece en un decreto con fuerza de ley, que propone una reforma a la educación para el país. Si bien, este decreto fue tempranamente derogado, refleja la intencionalidad a nivel de estado, por hacerse cargo de una población que se asume en una condición de inferioridad y debilidad.

En este mismo sentido, tal como plantean Godoy, Meza & Salazar (2004) la educación especial, desde sus inicios, ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología (p. 3), construyendo una visión del sujeto con discapacidad como alguien que debe ser curado o corregido. Según las autoras, los enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su apogeo entre los años 1940 y 1960, período en que se consolida la atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares (p. 3). Entre los años 1960 y 1989 se consolida la existencia de las escuelas especiales, como la exclusiva respuesta educativa a la discapacidad. Se generan decretos que rigen el funcionamiento de estos establecimientos para poblaciones con déficit específicos, y se universaliza este tipo de educación.

En conclusión, vemos que este largo período se caracteriza por la emergencia de las primeras escuelas especiales y su progresiva institucionalización en el sistema escolar. Cabe señalar que, hasta el día de hoy, estos establecimientos están vigentes en Chile y que utilizan los mecanismos de financiamiento de la educación regular, de esta forma, existen escuelas especiales municipalizadas, particulares subvencionadas y particulares pagadas.

### **Período 1990-2004: la emergencia y consolidación de una orientación teórica inclusiva**

En 1990, Chile retorna a la democracia luego de diecisiete años de dictadura militar. Uno de los criterios estratégicos de las políticas educativas entre 1990 y 2004 fue el énfasis en el logro de la equidad, mediante la atención a las diferencias y la discriminación a favor de los más vulnerables (UNESCO, MINEDUC, 2004, p.9). En este contexto, este es un período nutrido de iniciativas políticas que tienden, en primera instancia, a la integración de estudiantes con discapacidad a la educación regular, y en segunda, a la instalación de una perspectiva teórica de educación inclusiva. Cabe distinguir que la educación inclusiva, a diferencia de la integración, implica una adaptación de la escuela a las necesidades y diversidad de todas y todos sus estudiantes, para facilitar su plena participación y aprendizaje (Tomasevsky, en Blanco, 2006). En el caso de la integración, son los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales los que deben adaptarse, en la medida que puedan, a los desafíos del currículum regular. En este sentido, el movimiento de la inclusión no tiene como foco a los estudiantes con discapacidad o necesidades especiales, sino que parte de la premisa de que todos los niños y niñas se caracterizan por sus diferencias. Al respecto Duk (2000) señala que, desde un enfoque inclusivo, la escuela no debe obviar las diferencias, actuando como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades.

Durante este período, en Chile se producen **cuatro** hitos que marcan la transición de un enfoque de integración a uno de educación inclusiva. El primero es la promulgación del Decreto N° 490 (MINEDUC, 1990), que constituye el primer recurso legal que avala la integración escolar de estudiantes con discapacidad en el país. Luego, en el año 1994 se promulgó la Ley N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad (MIDEPLAN), la que insta a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular a incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes. El tercer hito es el Decreto 01 (MINEDUC, 1998), que reglamentó el capítulo referido al acceso a la educación de la ley anteriormente mencionada, estableciendo los procedimientos para llevar a cabo proyectos de integración escolar financiados por recursos estatales (MINEDUC, 2005).

“En Chile, el modelo integracionista fue apoyado desde las políticas públicas a través de la Ley N° 19.284 de integración social de personas con discapacidad del año 1994 y el decreto 01 del año 1998, que abrió un espacio en las escuelas regulares para la integración de estudiantes con distintas necesidades educativas, aportando subvención estatal para contratar a un equipo profesional que comenzaba a trabajar en este ámbito”. (Manghi, Julio, Conejeros, Donoso, Murillo & Díaz, 2012, p. 46).

Los **tres** hitos mencionados generaron las condiciones de posibilidad para la implementación de la integración escolar en Chile. Sin embargo, fue el informe de la comisión de expertos de 2004, denominado *Nuevas Perspectivas y Visión de la Educación Especial*, el que estableció un marco conceptual y recomendaciones en la línea de propiciar un avance en el país, para superar el modelo de integración y transitar de manera efectiva hacia uno de inclusión. Con relación a la concepción de la educación inclusiva, el informe plantea:

“...recientemente se ha comenzado a hablar del movimiento de la inclusión que es más amplio que el de integración, ya que no se trata sólo de lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente educados en escuelas especiales u otros programas diferenciados, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y jóvenes, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno”. (MINEDUC, 2004, p. 58)

Dentro de sus recomendaciones, este documento propone que la integración de los niños con discapacidad debe dejar de ser voluntaria, a objeto de que aquellos niños que bajo ningún concepto han de estar escolarizados en escuelas especiales, tengan plaza en alguna de las escuelas de educación común del sector (MINEDUC, 2004, p. 71). De igual forma, sugiere la restricción progresiva de la escolarización en escuelas especiales, permitiendo que sólo accedan a ellas aquellos alumnos que requieren adaptaciones muy significativas del currículo común y la atención de personal especializado de forma intensiva y permanente, y cuando se hayan agotado todas las posibilidades de escolarizarlos en las escuelas comunes (MINEDUC, 2004, p.72).

Podríamos decir que este informe, emanado del Ministerio de Educación y de amplia difusión entre los actores del mundo de la educación especial, marcó el momento en que, con mayor profundidad, Chile avanzó hacia la construcción de una visión inclusiva de la educación, reconociendo los aportes de la educación especial y del movimiento de integración, que se había venido forjando desde 1990. Sin embargo, esta perspectiva quedó relegada a un terreno teórico, ya que como veremos más adelante, el sistema escolar no logró modificar sus expectativas ni su orientación práctica, hacia un modelo inclusivo de educación.

### ***Período 2005-2010: la contradicción***

A fines de 2005, el Ministerio de Educación promulgó la Política Nacional de Educación Especial 2006-2010, la cual fue elaborada de manera participativa con representantes de asociaciones e instituciones de y para personas con discapacidad, del Colegio de Profesores, de la Coordinadora Nacional de la Educación Especial, de colegios profesionales, académicos de universidades y profesionales de la Comisión de Expertos de la Educación Especial (MINEDUC, 2005, p. 8).

Al analizar los desafíos que se propuso esta política, es posible pensar que el documento de la comisión de expertos del 2004 estaba, en términos de ideas, bastante adelantado para lo que era posible de implementar en Chile. Esto, porque la política, en vez de avanzar hacia la construcción de una educación inclusiva, se propuso mejorar la integración escolar y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes integrados, sin tensionar al sistema educativo regular y los

cambios que éste debería generar, para promover el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes, más allá de sus diferencias culturales, sociales o de aprendizaje.

Por otra parte, esta política nacional, lejos de desincentivar la matrícula de estudiantes en escuelas especiales, se propuso fortalecer estas organizaciones y la calidad de sus procesos educativos, propiciando las condiciones para que estos establecimientos se organizaran de manera similar a los establecimientos de educación regular, desarrollando los niveles de educación parvularia, básica, media y de adultos (MINEDUC, 2005, p. 55). Coherente con lo anterior, en la legislación chilena actual, la educación especial o diferencial es concebida como una modalidad educativa que contempla las siguientes opciones de funcionamiento: escuelas especiales, que atienden a estudiantes con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje; los establecimientos de educación regular con proyectos de integración escolar y grupos diferenciales, para estudiantes con discapacidad y dificultades de aprendizaje respectivamente; y las escuelas y aulas hospitalarias, destinadas a niños y niñas hospitalizados (MINEDUC, 2005).

Ahora bien, en 2008 Chile ratificó la Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. No obstante que esta Convención de la ONU plantea claramente que la opción educativa para las personas en situación de discapacidad ha de ser una escuela inclusiva, la legislación chilena sigue promoviendo la existencia de escuelas especiales. De hecho, la Ley N° 20.422 (MIDEPLAN, 2010) define la educación especial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción tanto en establecimientos de educación regular como especial (MIDEPLAN, 2010).

Claramente, la Convención está más alineada con los planteamientos visionarios de la Comisión de Expertos de 2004, que con la política de educación especial gestada en 2005. Por esta razón, este período aparece como un tiempo de contradicciones, en que las perspectivas de derecho asociadas a la inclusión educativa entraron en contradicción con las decisiones políticas de la época y con la realidad cotidiana del sistema escolar chileno.

Un factor que ha contribuido a agudizar esta contradicción, ha sido la implementación del Decreto N° 170 (MINEDUC, 2009), el cual fija normas para identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales beneficiarios de la subvención de educación especial. Este instrumento ha redefinido la idea del proyecto de integración, ampliando su cobertura a estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias, es decir, aquellas que no están asociadas a una situación de discapacidad. No se pronuncia sobre la subvención para la integración escolar de estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada, con déficit sensorial o trastornos de la comunicación y la relación. Para estos casos, un informativo ministerial señala que sigue vigente el decreto 01 del año 1998 de MINEDUC, lo que se interpreta como una falta de incentivo a la integración de estudiantes en situación de discapacidad.

En conclusión, nos encontramos frente a un escenario contradictorio, que no asumió los desafíos planteados ni en 2004 por los expertos, ni en 2008 por la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad. Es decir, un escenario que claramente no ha incentivado una perspectiva inclusiva en la educación chilena.

## **Período 2011 a la fecha: el estancamiento**

De acuerdo a información entregada recientemente por la Ministra de Educación, la cantidad de estudiantes en proyectos de integración escolar ha aumentado de manera considerable en los últimos años: si en 2009 había 68.117 matrículas, hoy esa cifra llega a los 210.331 niños (MINEDUC, 2013). Si bien estas cifras resultan promisorias, lo cierto es que, con la implementación del Decreto N°170/2009, la categoría de estudiantes integrados incluye a quienes están en situación de discapacidad y a quienes presentan las llamadas necesidades educativas especiales transitorias, es decir, estudiantes con diagnóstico de: déficit atencional, trastornos del aprendizaje, coeficiente intelectual límite, o trastornos específicos del lenguaje; condiciones que no constituyen discapacidad. De esta forma, no es fácil comparar las cifras de 2009 con las de 2013. De hecho, efectivamente en 2009 hubo 68.117 estudiantes en proyectos de integración, sin embargo, si a esta cifra le sumamos los 64.440 alumnos atendidos en grupos diferenciales de escuelas comunes, en total fueron 132.557 estudiantes los que se beneficiaron de la atención de la educación especial.

Podemos suponer entonces que parte significativa del incremento de alumnos integrados a la fecha, se debe a la incorporación de estudiantes con necesidades educativas transitorias, sobre quienes no sabemos cuántos corresponden a niños y niñas con déficit atencional o coeficiente intelectual límite. Tampoco sabemos cuántos de ellos experimentan una situación de discapacidad, ni qué tanto se ha incrementado la matrícula de las escuelas especiales.

Por otra parte, a nivel de políticas, no contamos con información pública que nos permita verificar los avances de la política de educación especial propuesta para el período 2006-2010.

Sí sabemos, que la implementación de la Ley N° 20.422 (MIDEPLAN, 2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, fue evaluada por una comisión de la Cámara de Diputados, y que en el informe emanado en noviembre de 2012 se explicita que ninguna de las medidas relativas a la temática de Educación e Inclusión Escolar contaba con normativa reglamentaria.

Es probable que este estancamiento se deba al tipo de sistema educativo imperante en el país, sustentado en un modelo de mercado. Este modelo incentiva la competencia entre establecimientos, los cuales son medidos por los resultados de aprendizaje que obtienen los estudiantes. En este contexto, contar con buenos proyectos de integración o con escuelas que practiquen enfoques inclusivos no es considerado como un factor de éxito. De esta forma, quienes creen en la integración y en la inclusión, de alguna manera, “navegan contra la corriente”.

## **III. Discusión: desafíos a futuro**

El análisis precedente constituye una interpretación respecto del devenir de la educación especial en Chile, desde sus inicios hasta nuestros días. Este tipo de análisis permite pensar y re-pensar el sistema escolar regular y especial, y plantearse algunos desafíos sobre cómo seguir hacia adelante en la perspectiva de avanzar hacia la construcción de una educación inclusiva.

Un **primer desafío** es identificar la situación de los escolares con discapacidad en Chile. Es importante detectar los efectos que ha tenido la implementación del decreto N° 170 en la reducción o ampliación de la cantidad de estudiantes con discapacidad, que participan en los proyectos de integración escolar. De ser negativo este efecto, será necesario generar políticas que contribuyan a revertir esta situación, considerando que el acceso a la educación regular constituye un derecho consagrado en la Convención sobre Derechos de Personas con Discapacidad, ratificada por el país en 2008.

Un **segundo desafío** tiene que ver con ampliar las redes de diálogo cuando se trata de proyectar una perspectiva inclusiva en la educación. En este sentido, pensar en la educación inclusiva para Chile supone una profunda discusión, con la participación de diversos sectores sociales y no sólo de aquéllos vinculados a la educación especial. Probablemente, la falta de consistencia entre los desafíos planteados por la comisión de expertos en 2004 y la política establecida en 2005, no es más que una consecuencia de falta de amplitud del diálogo. En este sentido, es evidente que la educación inclusiva constituye una propuesta para la educación regular, que supera la experiencia desarrollada por la educación especial, particularmente en el terreno de los proyectos de integración escolar. Por lo demás, dialogar en torno a la educación inclusiva, hoy en día es una necesidad, debido a la progresiva conciencia de la diversidad de los estudiantes y sus familias, manifestada en cuestiones religiosas, culturales, sociales, de identidad de género, entre otras.

Un **tercer desafío** es sistematizar y aprender de las experiencias desarrolladas por escuelas regulares que han implementado proyectos de integración y que han logrado avanzar hacia un enfoque inclusivo. La relevancia, en estos casos, está en aprender de los procesos vividos por los equipos de estos establecimientos, de las preguntas que se han formulado, y de las decisiones que han tomado para desarrollar culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Finalmente, un **cuarto desafío**, que me parece novedoso y a la vez necesario, es generar un puente de diálogo entre la escuela especial y la escuela regular. Es razonable, considerando la lógica de competencia que prevalece principalmente en la educación regular, que existan muchos detractores de la integración escolar, quienes además, visualicen la inclusión como una utopía inalcanzable. En esta línea, vale la pena preguntarnos por aquello que tenemos que aprender de las buenas escuelas especiales, en términos de cómo organizan su currículum, cómo son tratados las y los estudiantes, y cómo se generan las condiciones para la promoción de aprendizajes significativos. Es probable que la educación regular pueda encontrar respuestas interesantes a sus desafíos, y viceversa. No se trata de fomentar la educación segregada, sino que de pensar en una nueva *forma* de la educación chilena como totalidad; una forma que, en todo caso, aprenda de lo que ha construido. En este sentido, la educación inclusiva podría constituirse en una respuesta de avanzada al funcionamiento, tanto de la educación regular como de la educación especial, pero la forma de esta educación, *diferente para todos y todas*, dependerá en gran parte, de la calidad del diálogo educativo y político.

Para enfrentar este diálogo con altura de miras se requiere establecer con claridad su sentido. Si éste apunta al aprendizaje de todos y todas los estudiantes, desde un enfoque de derecho y considerando sus diferencias individuales, posiblemente estaremos en un buen camino. Pero, si la discusión se centra en cuestiones gremiales, administrativas y de conveniencia económica, difícilmente se podrá avanzar en una senda innovadora y constructiva. Tal como señala Lani

Florian (2010), el final de una educación especial tradicional representa también el final de lo que consideramos injusto sobre los arreglos actuales (p. 26). En este contexto, la autora propone que un nuevo comienzo para la educación especial supone re imaginar el uso del apoyo y propiciar un cambio cultural en la relación entre los docentes de educación regular y especial (Florian, 2010).

El estancamiento evidente de la educación especial, posiblemente es un síntoma de las contradicciones vitales de nuestro sistema educativo. En este contexto, tomar con seriedad el desafío de la educación inclusiva para Chile, necesariamente tensionará el modelo educativo imperante. Pero claramente, esta una discusión en la que llevamos una buena cantidad de años y que ha marcado las demandas de los movimientos sociales contemporáneos por una educación pública, equitativa, de calidad y que propenda a la cohesión social. De esta forma, re posicionar el enfoque de la educación inclusiva, quizás sea una contribución al debate educativo y a las decisiones políticas que de él se deriven

## Bibliografía

- Assaél J., Cornejo R., González J., Redondo J., Sánchez R. & Sobarzo M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115) 305-322. Consultado el 26 de julio de 2013 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092004>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), pp. 1-15. <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>. Consultado el 19 de julio de 2013.
- Caiceo J. (2009). Esbozo de la Educación Especial en Chile: 1850-1980. En *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.102-122.
- Cámara de Diputados de Chile. Departamento de Evaluación de la Ley. (2012). Evaluación de la Ley N° 20.422. Consultado el 22 de julio de 2013 en [http://www.evaluaciondelaley.cl/foro\\_ciudadano/site/artic/20121211/asocfile/20121211164002/informe\\_final\\_ley\\_20422\\_\\_27\\_dic\\_.pdf](http://www.evaluaciondelaley.cl/foro_ciudadano/site/artic/20121211/asocfile/20121211164002/informe_final_ley_20422__27_dic_.pdf)
- Duk C.(2000). El enfoque de la educación inclusiva. Consultado el 19 de julio de 2013 en [http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el\\_enfoque\\_de\\_la\\_educacion.pdf](http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf)
- Elacqua, G., González, S., & Pacheco, P. (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. In C. Bellei, D. Contreras & J. P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (pp. 134-155). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Florian L. (2010). Special Education in an era of inclusion: the end of special education or a new beginning. En *The Psychology of Education Review*, Vol 34, N° 2.
- Godoy M.P., Meza M.L., Salazar A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile, MINEDUC.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2012). Síntesis de resultados CENSO 2012. Chile. Consultado el 27 de julio de 2013 en [http://estudios.anda.cl/recursos/censo\\_2012.pdf](http://estudios.anda.cl/recursos/censo_2012.pdf)
- Manghi D., Julio C., Conejeros M.L., Donoso E., Murillo M.L., Diaz C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Revista Perspectiva Educacional*, Vol 51, N° 2.

- MIDEPLAN. (1994). Ley 19.284, de Integración Social de Personas con Discapacidad. Chile: MIDEPLAN.
- MIDEPLAN. (2010). Ley 20.422, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Chile: MIDEPLAN.
- MINEDUC. (1998). Decreto 01. Chile: MINEDUC.
- \_\_\_\_\_ (2005). Política Nacional de Educación Especial. Santiago: MINEDUC.
- \_\_\_\_\_ (2009). Cuenta sectorial. Ministerio de Educación. Revisado en febrero de 2013 <http://www.gobiernodechile.cl/cuenta-publica-2010/ministerio-de-educacion/cuenta-sectorial/>
- \_\_\_\_\_ (2009). Decreto 170. Chile: MINEDUC.
- \_\_\_\_\_ Orientaciones técnicas para programas de Integración Escolar. Chile: MINEDUC.
- \_\_\_\_\_ (2013). Noticia Ministra Schmidt: Debemos aprender a valorar y respetar la diferencia. Chile: MINEDUC. Consultado el 4 de septiembre de 2013 en [http://www.mineduc.cl/contenido\\_int.php?id\\_contenido=25290&id\\_portal=1&id\\_seccion=10](http://www.mineduc.cl/contenido_int.php?id_contenido=25290&id_portal=1&id_seccion=10)
- Ministerio de Educación Pública. (1927). Ley N° 7.500: Reforma Educacional. En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile - [www.leychile.cl](http://www.leychile.cl) - documento generado el 21-Jul-2013.
- ONU. (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- UNESCO, MINEDUC. (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe Nacional de Chile. Consultado el 22 de julio de 2013 en [http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile\\_part1.pdf](http://www.oei.es/quipu/chile/ibechile_part1.pdf)