

PROYECTOS SOBRE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE: “LA (IN) JUSTA MEDIDA DE LA CAPACIDAD”

ANA MARÍA VALENZUELA

Universidad de Santiago.
ana.valenzuela.r@usach.cl

El artículo se aproxima a la problemática de la efectividad de los proyectos de integración escolar, desde los enfoques de síntesis realista y sociología del individuo. La revisión sistemática sugiere que la inclusión escolar es puesta en cuestión sea por los modos de identificación utilizados para acceder, el trato social que se debe sobrellevar para mantenerse una vez incluidos o por la valoración del esfuerzo personal que se hace para cumplir con las distintas exigencias escolares que el sistema regular de educación impone. El tema de fondo en la problemática es que la inclusión escolar, pensada como medio para igualar oportunidades y evitar las discriminaciones, se ha convertido en una “injusta medida de la capacidad”.

Palabras Claves: Proyecto de integración, Diversidad Funcional, Medida Capacidades.

SCHOOL INTEGRATION PROJECTS IN CHILE: "THE (UN) JUST MEASURE OF CAPACITY"

the article addresses the issue of school integration, using the realistic syntesis and sociology of the individual approaches . The systematic review suggests that school inclusion is called into question either by the means of identification used to access, the social treatment that has to be overcome to say included or for the assessment of personal effort that is made. The bottom line is that problems in school inclusion, intended as a means to equal opportunities and avoiding discrimination, have become an "unfair measure of capability".

Keyword: Integration project, functional diversity, Measure of capability.

INTRODUCCIÓN

La política de inclusión educativa en Chile The gestation of such schemes follows the familiar design à implementation à impact sequence, each phase being associated with a different group of stakeholders, namely programme architects, practitioners and participants. Tiene una larga historia de sucesivas transformaciones que responden al reconocimiento mundial en todas las esferas sociales de los derechos de personas que presentan diversidad funcional¹. Uno de los adelantos más reveladores es el extenso marco jurídico desarrollado y garantías básicas otorgadas durante estas últimas dos décadas². Particularmente, el itinerario regulatorio en Chile, comienza con la promulgación del decreto 490/90, que establece por primera vez normas técnicas y administrativas para integrar alumnos con discapacidad física y sensorial en establecimientos comunes. Prosigue con la Ley de Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad (19.284/1994), que obliga mediante la promulgación del Decreto de Educación N° 1/98 a reglamentar y asegurar la integración en la enseñanza regular, ampliando la población escolar beneficiaria. Continúa con la formalización de la Política de Nacional de Educación Especial 2005, cuya orientación educativa se complementa con el Decreto 170/2009 para regular el proceso de evaluación diagnóstica, el perfil de profesionales competentes y la subvención a percibir según tipo Necesidad Educativa Especial. Finalmente, culmina con el reconocimiento jurídico de la educación especial como modalidad transversal al sistema educativo por la Ley General de Educación (20.370/2009) y la publicación de la Ley **N° 20.422/2010, que** Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

¹ En este estudio, estudiante con Diversidad Funcional, refiere a toda persona que en el contexto educativo, requiere de apoyo adicional para acceder, progresar, mantenerse y egresar del currículo regular de educación. El término fue propuesto en el Foro de Vida Independiente del año 2005, para describir a toda la especie humana, que despliega funciones físicas y psíquicas diferentes (Romañach y Palacios, 2007).

² Dentro de las más relevantes por su impacto en la elaboración de leyes y en la determinación de áreas de intervención, se encuentran las "Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad" (1993), la "Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, de la Organización de Estados Americanos" (1999) y la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad" (2006).

Las distintas revisiones efectuadas al programa, muestran avances significativos en el ámbito de distribución de recursos, como son, el incremento de la subvención por alumno, el mayor acceso a las escuelas públicas y a servicios de educación especial, así también, la ampliación de la cobertura para estudiantes con distintos tipos de discapacidades. Sin embargo, pese a todos estos esfuerzos las estadísticas oficiales, también exhiben que muy pocos jóvenes pueden graduarse de la escuela, proseguir estudios en la educación superior y menos aún transitar al pleno empleo ¿Qué impide que la promesa inclusiva se cumpla?

En primera instancia, según los organismos internacionales, la problemática se origina en las exiguas y discontinuas acciones evaluativas de políticas y los escasos seguimientos de programas públicos (Cepal, 2010). En la arena institucional, para las comunidades educativas es el sistema de control y supervisión que sostienen los departamentos de educación (CEAS, 2003; Nueva Perspectiva, 2004; UMCE, 2008; Fundación Chile, 2013). Visto desde las políticas hacia las prácticas se constata la existencia de una brecha entre los principios mandados, las propuestas curriculares y las prácticas pedagógicas concretas en el aula. Percibido desde las prácticas hacia las políticas, se advierte desconocimiento de los contextos y circunstancias en las que se desarrolla la actividad pedagógica (Ainscow et al., 2013). Recientemente el informe final de la Mesa Técnica de Educación Especial en Chile puntualiza que “prejuicios, estereotipos, falsas creencias y bajas expectativas” (2015:11) son las principales barreras para la inclusión y la respuesta educativa a la diversidad.

El artículo reinstala el debate sobre el funcionamiento de las políticas de inclusión educativa, ampliando el lugar desde donde se interroga. Si el objetivo de interés de la política es incluir a niños y niñas que presentan diversidad funcional en el sistema regular de educación, con el fin de igualar oportunidades y hacer efectivo su derecho a la no discriminación. Entonces las teorías que subyacen a las políticas públicas de inclusión (lógicas), los modos de implementación en los distintos sistema de relaciones interpersonales y sociales (mecanismos) y las implicaciones prácticas para los sujetos destinatarios (configuraciones), son los procesos que se deben examinar para apreciar el funcionamiento de los programas. Para hacer frente a este reto, se utiliza el enfoque de evaluación realista conducido por la teoría (Pawson y Tilley, 1997). La tarea principal es recuperar las teorías que se activan e integran a lo largo de la cadena de ejecución del proyecto de integración (PEI) para responder al objetivo de interés de la política y ponerlas a prueba con

el fin de ofrecer un modelo explicativo provisional basado en la evidencia. La importancia de este examen es que aborda temas que a nuestro juicio aún no encuentran respuesta en los métodos tradicionales de evaluación.

El documento se organiza sobre la base de tres secciones. En la primera de ellas se describe la estrategia básica de la lógica realista y el diseño de investigación. Avanza discutiendo temas generales que prevalecen en la legislación. Luego presenta la “teoría oficial” del Programa de Integración escolar poniendo a prueba los mecanismos que subyacen al funcionamiento de los proyectos. Finalmente, aborda las consecuencias directas para los estudiantes con diversidad funcional en términos de acceso, progreso y egreso, dentro del sistema regular de educación.

I. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

1.1 Estrategias de la síntesis realista

La evaluación realista responde a un enfoque de análisis basado en evidencia. El motor clave de la aplicación de la investigación “es el circuito de retorno del pasado al presente de la programación” (Pawson y Tilley, 1997). Según esta estrategia, si se comienza la investigación en el punto donde muchos programas similares han terminado su curso y se revisan los informes de investigación, entonces se puede estar en una mejor posición para ofrecer un conocimiento basado en evidencia, sobre lo que funciona y lo que no (Pawson, 2006).

La premisa básica de esta lógica de investigación sostiene que los programas son hipótesis acerca del mejoramiento social. Son una forma de visión de cambio y su éxito o fracaso está de acuerdo a la veracidad de esa visión. A medida que se activan, se integran en sistemas completos de relaciones sociales, por lo tanto, un requisito clave de la evaluación realista es prestar atención a las diferentes capas de la realidad social que componen y rodean los programas, además de conocer las características de los sujetos, sus relaciones, posición en la organización, condiciones económicas, etc. Los efectos del programa dependen de la participación activa de las personas, lo que significa que la comprensión de la interpretación de los participantes es parte integral de los resultados de la evaluación. En términos formales, la interpretación realista de la eficacia del programa se expresa como sigue:

El poder causal de una iniciativa radica en el mecanismo subyacente (M), a saber, su teoría básica sobre cómo programar los recursos que influirán en las acciones del sujeto. Si este mecanismo en realidad depende del contexto (C), se activa por las características tanto de los sujetos como de la localidad. Los programas, especialmente a lo largo de una serie de ensayos, tendrán diversos impactos como resultado de los efectos del programa, una característica conocida como el patrón de resultados (O). (Pawson, 2002:342).

La síntesis realista pone en el centro de su revisión las teorías que impulsan el cambio u objetivo de interés. Se comienza con la idea de que los programas son conjeturas del siguiente estilo “si aplicamos este programa X, desata proceso de Y, que se traducirá en Z” (Pawson, 2002:347). La tarea de la evaluación es reunir pruebas para ver si el proceso ocurre según lo previsto y, si no, entonces modificar la teoría para dar cuenta de los resultados divergentes.

1.2 Diseño de investigación

El diseño puede ser descrito como longitudinal, en la medida en que observa retrospectivamente la política de inclusión educativa. El estudio cumple sus objetivos mediante dos estrategias fundamentales: i) Revisión sistemática exhaustiva de la evidencia cuantitativa y cualitativa disponible en este dominio. ii) Estudio de campo a través de entrevistas a distintos actores formales e informales que participan en el proceso.

La revisión sistemática contempló el análisis del marco normativo, evaluaciones anteriores, documentos históricos, informes de prensa, investigaciones asociadas a los temas, material bibliográfico de segunda y primera fuente. El examen combinó elementos de lógica reconstituida con análisis semántico, de forma que políticas y programas pudieran expresarse en términos de sus objetivos explícitos, así como recuperar sus reformulaciones u objetivos implícitos. Su objetivo principal fue obtener y formalizar las teorías del proyecto para ser probadas a partir de las fuentes disponibles.

El estudio de campo utilizó entrevistas de carácter focalizado y sus preguntas fueron elaboradas en función de un conjunto acotado de temas que concentraban los puntos críticos del programa en la perspectiva de las evaluaciones formales. Las entrevistas, con informantes claves (expertos, diseñadores, ejecutores

e implementadores), permitieron articular la teoría formal u oficial del programa, discutir sobre el aparente éxito y fracaso del mismo, identificar los perdedores y ganadores, contribuyendo así al refinamiento de la hipótesis sobre “lo que funciona, para quién y en qué circunstancias”. La entrevista a sujetos destinatarios, en algunos casos, fue de carácter mediada, buscando apoyar la comprensión del sujeto mediante imágenes, ejemplos concretos, reformulación de preguntas. Estuvieron orientadas a visibilizar el valor que cobra para los sujetos las experiencias ofertadas por las políticas, así como las posibilidades y restricciones para las configuraciones como sujeto en lo social. Estas entrevistas fueron complementadas y reconstituidas con la información entregada por las familias sobre efectos de la participación en el programa.

La muestra teórica de apoyo a la revisión sistemática quedó compuesta por una experta que colaboró diez años en el Ministerio de Educación, en temas vinculados a la prevención de la deserción escolar y la construcción de una escuela efectivamente para todos; cuatro profesionales con más de 20 años de experiencia en integración escolar, desempeñándose en cargos docentes y directivos en distintas comunas de la Región Metropolitana; cuatro madres del total de seis egresados del sistema regular de educación.

Tabla 1:
Características de estudiantes egresados chilenos

Sujeto	Sexo	Edad	Comuna	NSE	Diversidad funcional	Nivel Educativo	Situación actual
S A	Femenino	16	Puente Alto	Bajo	Cognitiva	4to	En casa
S J	Masculino	18	La Florida	Bajo	Relacional y cognitiva	1ero	Escuela especial: taller laboral
S P	Femenino	19	Vitacura	Alto	Cognitiva	1ero	Universidad privada: taller especial
S F	Femenino	19	Puente Alto	Medio-bajo	Cognitiva	4to	Trabajando
S Mx	Masculino	22	Ñuñoa	Medio alto	Relacional	4to	Universidad privada
S Mc	Femenino	28	Ñuñoa	Alto	Motora y cognitiva	4to	Institución privada taller protegido

Fuente: elaboración propia.

Según los criterios diagnósticos, los estudiantes A y F presentan una discapacidad intelectual leve; Mx y J, autismo; P, síndrome de Down, y Mc, parálisis cerebral, ambas con déficit intelectual leve a moderado. Tienen en común la particularidad de haber egresado del sistema regular de educación, pero con circulaciones entre las escuela especial y regular en distintos momentos del itinerario formativo. Aquellos con situación económica en desventaja fundamentalmente han asistido a colegios particulares subvencionados o liceos municipales, a diferencia de aquellos con una situación económica aventajada, que han tenido acceso a escuelas y universidades privadas.

Acorde a los apoyos recibidos en algún periodo del trayecto educativo: A, F y J siempre participaron de un proyecto de integración en escuelas subvencionadas por el Estado; Mx y P participaron de un proyecto de integración en una escuela privada con apoyo de profesores particulares; Mc participó de un proyecto de integración en escuela privada con asistente. La situación final fluctúa aunque compartan características y contextos semejantes: (J) no terminó sus estudios, la jefatura técnica no estaba dispuesta a realizar adaptaciones en enseñanza media, lo devolvieron a la escuela especial. (Mx) prosiguió estudios en la universidad, está terminando 4 año de sociología; (A) terminó sus estudios, pero se quedó en casa porque el esfuerzo realizado le produjo estrés crónico. (F) terminó y estudió peluquería en un instituto, trabaja embolsando productos en un supermercado; (Mc) terminó y abandonó la universidad el primer semestre porque esta no tenía adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada, (P) no terminó sus estudios, pues el Ministerio de Educación no autorizaba la adaptación de exámenes libres y evaluación diferenciada.

Adicionalmente, en Chile se visitó una Escuela Básica y Especial Particular subvencionada, ubicada en la comuna de Puente Alto con más de 20 años de experiencia en inclusión educativa. Categorizada como altamente vulnerable (IVE 95%), atiende una población escolar compuesta por 350 estudiantes, niños y jóvenes de entre 3 y 21 años de edad, con necesidades educativas adicionales asociadas a una discapacidad permanente o transitoria. Durante la estadía se mantuvieron conversaciones con los distintos profesionales PIE (fonoaudióloga, psicóloga y profesora especialista) y se visitaron aulas tanto regulares, de recursos, como especiales.

2. REVISIÓN SISTEMÁTICA CONDUCTIDA POR LA TEORÍA

2.1 Área grande de la cancha: lógicas de la política

Antes de llegar al análisis detallado sobre el funcionamiento de la Ley de Integración, se empieza con algunos temas generales que prevalecen en la legislación. La política pública de inclusión educativa, se inspira en los principios de la justa igualdad de oportunidades y no discriminación (Ley N° 20.422/2010). Se trata de “nivelar la cancha” distribuyendo de manera justa recursos (Rawls, 2006), capacidades (Sen, 1999) y derechos (Nussbaum, 2012), eliminando las discriminaciones que obstaculizan la realización del mérito en la escuela (Roemer, 1998), de manera tal que estas no se trasformen en una barrera y les permita a los individuos tener un aprovechamiento máximo de la estructura de oportunidades existente en una sociedad (Mora et al., 2004).

A grandes rasgos, la justa igualdad es una teoría de la libertad para el acceso justo a las distintas posiciones sociales en el sistema educativo, en que la posesión de los bienes primarios (currículo) es la base para juzgar la ventaja individual. Complementada con el principio de diferencia, que funcionaría como restricción a la carrera abierta de talentos, para evitar dañar a los menos talentosos, el sistema educativo sería eficiente o justo, si se benefician (aprenden) la mayoría de los estudiantes y las desigualdades serán tolerables en la medida en que el esfuerzo voluntario (mérito) sea el que le otorgue retribuciones diferenciales en términos de posiciones relativas (calificaciones). En esta dirección, la justicia en materia de distribución de las oportunidades de educación, reside en la capacidad del sujeto para aprovechar el currículo y la distribución desigual de lo apropiado o pertinente, que aseguraría una efectiva igualdad de oportunidades.

Las críticas a la justa igualdad de oportunidades, abundan en el campo de la filosofía política. Entre las más reiteradas se encuentran aquellas que objetan su insensibilidad a las circunstancias no controlables por los individuos (Dworkin, 1978); una concepción restringida de los bienes sociales y los procedimientos que utiliza para distribuir dichos bienes (Walzer, 1993); falta de consideración de las diferencias individuales para valorar las ventajas o desventajas a nivel individual (Sen, 2004); asignación arbitraria del mérito e indiscriminada responsabilidad que otorgada a los sujetos (Dubet, 2012), y principalmente la exclusión de las

personas con diversidad funcional en el diseño de los principios y políticas que fundamentan a la justicia (Nussbaum, 2012).

Por otra parte, el principio de no discriminación, funciona como extensión y garantía de igualdad. El concepto clave que mejor describe a este mandato es el reconocimiento. Comúnmente la no discriminación se entiende como el reconocimiento del daño social o menosprecio (Honneth, 1997) asociado a la actitud de aversión u hostilidad a grupos sociales específicos (Allport, 1954) y la imputación de identidades sociales (Goffman, 2010). También se concibe como el reconocimiento de la identidad de individuos y grupos históricamente excluidos de los procesos de participación (Young, 1990). Por último el precepto puede ser comprendido como el reconocimiento del derecho de toda persona a ser tratada igualitariamente sin exclusión, distinción o restricción arbitraria.

El punto nodal de la discusión es la suficiencia de ambos principios como solución a los dilemas que enfrenta la justicia distributiva. Jesús Rodríguez, indica que la no discriminación asociada a concepciones subjetivas como el prejuicio, impide que se desprenda directamente la obligación normativa de compensación o reparación del daño para los grupos que la han sufrido. La consecuencia de esta definición llana sobre no discriminación es que el modelo utilizado para abordar el fenómeno parece más “una exhortación a los ciudadanos a portarse bien recíprocamente y no considerar a nadie inferior (...) que un modelo que se compromete en la lucha contra las discriminaciones” (2006:24). Basada exclusivamente en prejuicios, la paradoja liberal de la discriminación, advierte Ángel Puyol es que “cuanto más abierta y tolerante se muestra una sociedad (...) más imprecisa se vuelve su capacidad para detectar, denunciar y prohibir las conductas basadas en ese tipo de creencias o juicios de valor” (2006:86). Su imposibilidad es reconocer, sobre la base de los prejuicios morales, determinadas formas de discriminación tales como prácticas no explícitas de exclusión. Observando a los sujetos, François Dubet (2012), subraya que la justa igualdad de oportunidades obliga a demostrar que se es víctima de desventajas y discriminaciones como medio de reclamación de la dignidad.

Siguiendo el razonamiento de Nancy Fraser (1997), el colectivo con diversidad funcional está expuesto tanto a la privación de bienes materiales y posiciones laborales como a una representación social y cultural minusvalorada (bivalencia), de modo tal que sus exigencias combinan la eliminación de las diferencias para una distribución eficiente de los bienes y una valorización de la especificidad de

los grupos. La experiencia vital de las personas con diversidad funcional impone resolver lo que Fraser ha denominado el dilema redistribución-reconocimiento, es decir, hacer coincidir una justicia socioeconómica con una justicia simbólica, que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad.

El área grande de la cancha, también se construye sobre la base concepciones técnico-normativas de la discapacidad. Para organizar la distribución de bienes sociales y habilitar a los beneficiarios como elegibles e impetrar los beneficios, la mayoría de los Estados utilizan como criterio político y administrativo, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001). El concepto de discapacidad, en el enfoque técnico-regulador, hace referencia a las deficiencias, restricciones o limitaciones, “a nivel de la estructura o funciones corporales, de las actividades a nivel personal y participación en un contexto social” (CIF, 2001). Desde la perspectiva de David Lehmann, este tipo de identificación busca “una manera neutral a gran escala, legítima, ecuaníme y con bases seguras, para operar los programas y leyes” (2012:30).

Para los miembros del Movimiento de Vida Independiente³, la discapacidad no es solo la forma de clasificación de un estado y menos se entiende como una “falla” del llamado orden natural (Soto, 2011). La discapacidad, señala Luis Cayo, “es el modo en que los individuos se perciben como sujetos y son llevados a reconocerse como colectivo” (2003:25). Para los miembros de este movimiento, los conceptos utilizados tradicionalmente por la normativa internacional encierran una negatividad colindante con lo peyorativo y tienen una significativa influencia en la forma en que las personas con discapacidad son vistas dentro del orden social establecido (Toboso y Arnau, 2008).

Acorde con Amartya Sen (2004), la noción de “discapacidad” como medio de identificación vulnera el derecho a elegir la manera en cómo quieren ser vistos y llamados. Lo que se pierde en la clasificación es el derecho humano a ser diferente y a hacer efectiva la libertad de autorrepresentación. Lo que se niega es la capacidad transformadora del sujeto dentro del ciclo de la política, relegándolo a un papel

³ Uno de los movimientos que mayor impacto han tenido en el mundo por su estructura, filosofía y organización en la lucha contra la discriminación, en razón de la diversidad funcional, es el Movimiento de Vida Independiente, constituido y representado por personas con diversidad funcional, fundado en Estados Unidos por Ed Roberts hace más de 40 años, con representación en países como Suecia, Reino Unido, España, Zimbabue y Brasil.

de mero observador que oculta su condición de sujeto social. Una especie de “discapacitación sinecdótica” (Díaz, 2010:130), por la cual se confunde la parte con el todo, asumiendo un funcionamiento global de carácter deficiente en las distintas esferas de la vida social.

De acuerdo con Richard Jenkins, la identificación es la “síntesis dialéctica entre definiciones externas e internas sobre el orden de lo individual, institucional e interaccional” (2008:40). En este sentido, la discapacidad puede ser definida como el nombre o etiqueta que reúne una serie de hechos brutos individuales y sociales que le acontecen a cierto tipo de personas, o bien refiere a una construcción virtual, pero no imaginaria, donde la identificación nominal adquiere significado, tanto para los sujetos nominados como para los sujetos que nominan, de acuerdo a los contextos en que se desarrollan, la experiencia cotidiana y las consecuencias prácticas en su vida. La noción de discapacidad es una fuente de “autoidentificación y categorización de grupos sociales” cuyo uso requiere ser revisado si lo que se busca es contribuir al desarrollo de sociedades más justas.

Otro constructo estrechamente vinculado con el de discapacidad es el principio de normalización. Bajo la perspectiva de “una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen, 1959; Nirje, 1969; Wolfensberger, 1972); el “derecho a participar de los fines de la educación como cualquier otro estudiante” (Warnock, 1978); la “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990) o “alcanzar la educación para todos” (Salamanca, 1994), normalizar se concibe como acercar a este colectivo a las normas y pautas sociales, permitiendo que las condiciones de vida de estas personas se acerquen a la de un ciudadano medio (Rubio, 2009). Si bien el principio de normalización ha sido reinterpretado conforme a la extensión de los derechos civiles, sigue siendo una demanda constante de transformación física, cognitiva y moral para los estudiantes, que promete membresía dentro de las instituciones educativas.

Las semánticas oficiales imponen sistemas referenciales y nominales que fuerzan al ocultamiento de la diferencia, entregando señales equivocadas a la ciudadanía respecto de la valoración y trato social al que tienen derecho. Específicamente la presunción de una superioridad biológica hace que las categorías formales se vuelvan insensibles al estigma, colocan en riesgo la identidad e inducen a actitudes, valoraciones y comportamientos negativos, respecto a los individuos o

grupos estereotipados. La lógica de la normalidad, vehiculizada por las políticas y alimentada (intencionalmente o no) en el seno de las organizaciones, traza una frontera simbólica que mantiene a los estudiantes “integrados”, paradójicamente, en zonas excluyentes dentro de sistemas educativos ficticiamente inclusivos (Valenzuela, 2015).

2.2 Area chica de la cancha: teoría oficial del PEI

La Política de Educación Especial chilena (2005), cristaliza dicha aspiración en tres principios que se pueden sintetizar como “Educación de equidad, calidad, y pertinencia”. En esta dirección, prevé recursos humanos adicionales con una formación especializada que se complementa con la labor de los docentes, además de los medios y recursos materiales necesarios para facilitar el progreso educativo. Los principios fundamentales que movilizan a la política se hacen efectivos a través del conjunto coordinado de componentes ofrecidos por cada programa, que prevén condiciones particulares de participación.

Las alternativas de inserción educativa varían de país en país; sin embargo, en términos generales, se puede decir que en todos ellos coexisten dos modalidades de participación programadas. Por un lado espacios educativos paralelos al sistema regular de educación (escuelas especiales, en menor medida escuelas hospitalarias y carcelarias) y por otro espacios educativos dentro del sistema de educación regular (apoyo en aula regular, clases en aula de recursos y cursos especiales). Independiente de las distintas opciones ofrecidas por los programas de educación especial, el proyecto de integración escolar es la herramienta teórica alternativa a la escuela especial. Este debate ha concentrado gran parte de los esfuerzos integradores que se confrontan directamente con la idea de los espacios segregados dentro del sistema general de educación, porque éstos se basan en un modelo médico-clínico que reproduce el aislamiento, etiquetaje y el menor desarrollo de habilidades y competencias.

Resumiendo las expectativas de la ley, la teoría supone que lo más apropiado o pertinente es incluir a las personas con diversidad funcional en el sistema regular de educación, porque en este ambiente educativo (M) alcanzarán su “máximo potencial de desarrollo” (O). La conjetura se acompaña de tres teorías auxiliares: efecto par, aceptación positiva incondicional y teorías de la capacidad que expresan

los motivos que impulsa el proyecto o para qué incluir, las circunstancias óptimas para lograr la inclusión, así como concepciones y exigencias respecto del sujeto beneficiario de la política.

La teoría “efecto par” (Muñoz et al., 2012) es ampliamente conocida en el debate actual sobre “mezclar” a los estudiantes por medio de una agrupación heterogénea en términos socioculturales, ya que asegura un efecto positivo sobre el rendimiento de los alumnos. Aprender junto a los compañeros sin discapacidad supone que a mayor tiempo en el aula regular mayor rendimiento. El tipo de resultados relevantes que busca alcanzar, por una parte, es un aprovechamiento (óptimo) respecto del currículo, el cual se expresa en calificaciones que se valoran en función de la producción general de un curso y, por otra, un desarrollo (posible) respecto de sus propios requerimientos, lo que se evalúa por medio de distintas técnicas y métodos cualitativos.

La conjetura también asume una cierta disposición positiva de los compañeros sin discapacidad y la comunidad educativa hacia los estudiantes con mayores requerimientos, lo cual fomentaría la participación y evitaría la discriminación. Esta teoría es conocida como consideración positiva y promueve la idea de acompañar en la construcción de un “sentimiento positivo que se ejerce sin reservas ni juicios de valor” (Rogers, 2000). Luego, el máximo potencial de desarrollo no dependería solo de los recursos, espacios, técnicas, etc., ofertados por la política, sino también de una especie de responsabilidad compartida sobre el proceso inclusivo que implica un tipo de lazo social (entorno familiar, social, institucional) que genera tanto posibilidades de acción como límites para su realización.

Finalmente, el máximo potencial de desarrollo haría referencia a conjunto de cualidades definidas como valiosas, llamadas capacidades, que permitirían a los estudiantes desenvolverse adecuadamente en los espacios educativos. Las capacidades conciernen a un conjunto de aptitudes o destrezas sobresalientes respecto de un grupo para realizar una tarea determinada en forma exitosa (talento); involucran el compromiso u obligación de tipo moral con el contexto educativo (Responsabilidad); atañen a un especial tipo de sacrificio y voluntad empleado para cumplir un objetivo institucional (Esfuerzo). La adquisición, desarrollo o potenciación de capacidades normales (típicas o promedio) permitirían disponer de otra amplia gama de bienes (certificaciones y títulos), que a su vez generan bienestar (personal, laboral y económico) en otras esferas del mundo social.

3. OBJETIVOS DE INTERÉS DEL PROYECTO

Los objetivos de interés del proyecto de integración son potenciar habilidades y capacidades académicas, así como ofrecer respuestas a las necesidades educativas propias y específicas de los estudiantes que presentan diversidad funcional (necesidades educativas especiales⁴) dentro del sistema regular de educación, con el fin de alcanzar el máximo potencial de desarrollo posible y evitar que las condiciones personales de los estudiantes afecten su participación y progreso en el currículo.

Figura 1:
Objetivos de interés definidos por la política de inclusión educativa



Fuente: elaboración propia.

¿De qué depende que se logre el objetivo de interés? Conforme a la percepción de los diseñadores, el proceso de inclusión escolar será exitoso si existe: Diagnóstico de un profesional competente; Formas de inclusión en el currículo que determinan el nivel de participación en el aula regular (opciones); Plan educativo

⁴ Necesidades Educativas Especiales (Transitorias y permanentes), que presentan los alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de su discapacidad o de cualquier otra barrera de tipo personal que experimenten frente al aprendizaje. Luego de respuestas educativas de calidad de carácter general que se adopten en los establecimientos de educación regular para estos colectivos.

Personalizado, (AIP); Procedimientos e instrumentos de evaluación (Pruebas específicas), tendientes a dar respuesta las necesidades educativas propias y específicas en relación con el currículo. El objetivo de esta planificación es generar las condiciones necesarias para: (i) acceder al sistema regular de educación y recibir los beneficios programados; (ii) participar efectivamente en el currículo común, por medio del ajustes razonables, y (iii) transitar a los distintos niveles educativos, cautelados por procedimientos administrativos que aseguran su cumplimiento.

¿Cómo se cumple el objetivo de interés de la política a través de la larga, compleja y diversificada cadena de ejecución, involucrada en el proyecto de integración escolar? Los principales “recursos de las teorías” que provocan el efecto esperado por la intervención se desencadenan de la siguiente forma.

Figura 2:
Cadena de recursos, actividades y resultados del proyecto



Fuente: elaboración propia

El proyecto dispone de mecanismos de categorización de los potenciales beneficiarios, conformados por dispositivos (métodos, técnicas e instrumentos valorados) que verifican las diferencias respecto al promedio permitiendo a los sujetos *demostrar una condición de desventaja* (cumple con los criterios para una de las categorías / tiene dificultad de aprendizaje o de adaptación al medio escolar). La identificación de las necesidades de los alumnos supone un aporte efectivo respecto de las metodologías y apoyos necesarios para que los estudiantes se desarrollen,

aprendan y progresen en el currículo, así como también una determinación de los cambios que hay que introducir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una vez aprobada la elegibilidad del estudiante, se activa un sistema continuo de normalización de los comportamientos y monitoreo de logros, mediante el cual los sujetos *demuestran sus avances*. Para asegurar el progreso, el programa exige la implementación de adaptaciones curriculares, organizadas en un plan educativo general, que modifica diferentes elementos del currículo y pueden ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación, además de formas de enseñanza e interacciones que se establecen en el aula (Mineduc, 2010).

Al término del trayecto escolar, la medida cuenta con mecanismos de comprobación del uso y aprovechamiento de las oportunidades ofrecidas, que miden la efectividad de la política, a partir de la *demonstración del rendimiento individual* de los sujetos beneficiados, por medio del ajuste razonable de pruebas estandarizadas o instrumentos diferenciados, que eventualmente otorgarían la certificación de las competencias alcanzadas y/o directamente la licencia que acredita el cumplimiento de los requisitos básicos para la obtención de la misma.

La cadena es impulsada por el interés de los padres por incluir a sus hijos/hijas en el sistema regular de educación o por la detección de requerimientos adicionales para cumplir con las exigencias escolares dentro de las instituciones u organismos. ¿En qué medida el diagnóstico orienta las modificaciones curriculares y el tipo de participación que necesita? ¿De qué manera la adaptación de recursos y espacios posibilita alcanzar los resultados esperados? ¿Cómo se valoran y validan los progresos alcanzados? La tarea en adelante es probar la veracidad de las teorías impulsadas, distinguiendo los flujos, bloqueos y salidas respecto de las hipótesis planteadas.

3.1 Interrogatorio de los Objetivos

A continuación se resumen algunas evidencias que muestran dónde, cuándo y cómo la Política de Inclusión Educativa, puede fallar durante el viaje por la cadena de ejecución prevista y se equivoca en el “control” de efectos no deseados. Los puntos críticos son múltiples en la cadena de ejecución de los proyectos. Están comprometidas las normas, el proceso de identificación, las formas de

participación en el currículo, pero sin duda los procedimientos de evaluación de las capacidades son los que revisten mayor importancia.

3.2 Paso N° 1: Etapa de Acceso

Algunas de las complejidades a enfrentar en el diagnóstico de discapacidad, no es sólo que deben haber definiciones claras de lo que constituye la discapacidad, también tienen que ser fiables y válidos los procedimientos operativos para ponerlas en práctica en la evaluación de cada persona. Además, se deben adoptar medidas para garantizar que el proceso sea eficiente y que todos los casos clínicamente o pedagógicamente plausibles se introduzcan y se mantengan en el sistema. Esta distinción no es fácil de hacer por dos razones, por una parte el objetivo político es evitar la estigmatización, sin embargo, operativamente se requiere un procedimiento que permita acceder a niñas(os) al proyecto. Por otro lado, los organismos competentes que se disputan dicha legalidad, poseen dos modelos o perspectivas diferentes para abordarlos, uno médico o clínico y uno pedagógico o social.

De acuerdo con la revisión el decreto 170/2009, la evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral. Dependiendo del tipo de “déficit o discapacidad” los requisitos varían o disminuyen. Todas ellas deben ajustarse a una serie de Clasificaciones internacionales como CIF (Clasificación Internacional del funcionamiento de la discapacidad), CIE 10 (Organización Mundial de la Salud), DSM IV-R (Asociación Norteamericana de psiquiatría) F70 -79 y las dimensiones propuestas por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y sus respectivas actualizaciones, como también a las orientaciones emanadas desde los Ministerios de Salud y Educación, según corresponda. Aunque el decreto contempla evaluaciones complementarias como las psicopedagógicas, antecedentes escolares y familiares, lo importante de esta evaluación es que certifique el tipo de “trastorno” y el grado en que se posee para impetrar la subvención.

3.3 Problema identificado: Acceso restringido al proyecto

Las cifras del informe Estadísticas del Educación 2011, elaborado por Ministerio de Educación de Chile y el Informe de Fundación Chile 2013, muestran que las tasas de matriculación a nivel primario como secundario han incrementado desde

el año 2005. Sin embargo, a pesar del aumento de esta cobertura, las familias indican que el acceso al proyecto está bloqueado por una actitud discriminatoria. Acceder al sistema regular de educación y recibir los beneficios programados, desde el nacimiento hasta la educación superior es un “deambular” incesante, en búsqueda de oportunidades ya sea en el sistema público o privado.

Para las familias con mayores recursos, el recorrido se inicia en instituciones privadas generalmente organizadas por padres, donde comienza la estimulación temprana o la rehabilitación. Le sigue el probar en distintos jardines infantiles que en su mayoría pertenecen a “personas conocidas”, y luego encontrar colegios de buena voluntad que acojan a sus hijos. Las familias menos aventajadas comienzan el recorrido en el hospital o centros de rehabilitación como la Teletón. Empero, muchas de las necesidades adicionales de carácter cognitivo se identifican tardíamente en las instituciones escolares, cuando es inminente el fracaso en el nivel cursado.

Las experiencias de las familias aunque similares en términos de resultado final, son diferentes en cuanto al trato social según el capital económico y sociocultural que poseen. Las familias más acomodadas señalan que los establecimientos se las ingenian para seguir cuidadosamente los procedimientos sin cometer infracción. Frente a la identificación de algún documento que certifique una necesidad educativa adicional, lo más recurrente, es simular la falta de vacantes creando listas ficticias que avalen la acción discriminatoria, ofrecer innumerables respuestas ambiguas o bajo el velo de la “derivación” restringir su ingreso argumentando que “es por el bien de los niños” hasta lograr lo que algunos parientes expresan como “abandonar el proceso por cansancio”. Los colegios particulares pagados están fuera de la jurisdicción del Ministerio quedando sólo como alternativa “interponer recursos de protección en tribunales (<http://iura.cl/jp/apelaciones/talca/2006/1356.html>) para salvaguardar el derecho a la educación de los estudiantes.

La experiencia de familias con menores recursos, cuyos alumnos no cuentan con capacidades suficientes para ser aceptados en colegios de alta exigencia es bastante más cruda. La negación de matrícula no utiliza indirectas, la comunicación es agresiva y abusiva, generándose una doble discriminación en razón de la discapacidad del hijo y de la condición socioeconómica de la familia. Una de las madres entrevistadas recuerda: “A mi hija yo la tenía en un colegio subvencionado, frente de mi casa. Un día me mandaron a buscar del colegio. Delante de ella me

dijeron que no estaba capacitada para un colegio normal porque era enferma mental y mongólica, me mandaron a un colegio especial” (Madre de A). La experiencia es consistente con el incremento de denuncias registradas por la Superintendencia de Educación sobre casos de discriminación por discapacidad física o intelectual, que para el año 2012 fue del 29%. De las 170 denuncias registradas, un 68% corresponden a colegios subvencionados y un 13%, a municipales (www.supereduc.cl/denuncias/estadisticas-de-discriminacion.html).

3.4 Problema Identificado: Obsesión por la etiqueta

Conforme a la experiencia de las maestras entrevistadas, los estudiantes son sometidos periódicamente a extensas e inadecuadas evaluaciones, que no aportan al trabajo en aula. El sistema obliga a realizar “barridos” superficiales para asignar puntaje e impetrar la subvención, dejando fuera niños y niñas, que más allá del rango establecido por ley, requieren de apoyo. Así mismo, las maestras resaltan que el modelo diagnóstico espera que un niño vaya al fracaso en lugar de un modelo basado en prevención e intervención. Cientos de estudiantes esperan a cumplir la edad para ser atendidos, como lo establece el decreto 170, a pesar de que múltiples investigaciones indican que mientras más temprano se aborden las necesidades, mayor será el impacto en el desarrollo y calidad de vida de estudiantes y sus familias (Diamond et al., 2013; Bravo, 2014).

3.5 Problema Identificado: Monitoreo Ineficiente

Recogiendo los términos usados por las maestras consultadas, la obsesión ministerial por la “etiqueta” tiene a los equipos de integración mayor tiempo diagnosticando que ideando estrategias para lograr aprendizajes efectivos. Estos reclamos son recogidos también por el estudio de Fundación Chile (2013), resaltando el exceso de papeleo requerido por estudiante, los tiempos y plazos de evaluación, reevaluaciones anuales y certificaciones médicas obligatorias.

Frecuentemente se asocia la falla de los programas a la gestión de los directivos y maestros (Agencia de Calidad, 2013), pero basta constatar la cantidad de requisitos que deben cumplir las escuelas para entender las prioridades. Detrás de las cien infracciones se ocultan un centenar más que son cuidadosamente revisadas por los equipos de inspección (Resolución exenta, 290 de 2013). El proceso

se complica por la superposición y requerimientos discontinuos solicitados por las administraciones ministeriales a los establecimientos. Las escuelas son permanentemente agobiadas, especialmente aquellas más vulnerables, que deben responder a distintos programas para la superación del status asignado, distraendo la atención de los resultados de los estudiantes.

3.6 Problema identificado: Las categorías como referentes identificatorios

Los estudiantes, dentro del narrar su experiencia, se reconocen como: enfermos, bichos raros, anormales, con problemas o diferentes. Ellos comentan que durante toda su trayectoria son expuestos a reiteradas evaluaciones psicológicas, neurológicas entre muchas que anuncian “una lista de términos clínicos, remedio x, dosis y” (Mx), que lejos de ser un elemento de contención básica u orientación técnica, son reinterpretados como abusos de poder cuya consecuencia más visible, es la estigmatización en todos los espacios institucionales formativos.

El discurso oficial sobre la “discapacidad”, ha logrado establecer no sólo un modo general de identificación, sino también el modo de distinción al interior de los grupos de estudiantes con discapacidad. Así, los estudiantes categorizados con inteligencias moderadas y severas son resignificados, en el lenguaje de los consultados como “los enfermos de verdad” que son aquellos “mongólicos, súper retrasados, más guagüitas, más chiflados, los que les cuesta más”, que en vista de sus mayores necesidades de apoyo adicional, reciben un trato visiblemente más brutal que el vivenciado por los protagonistas de estos relatos. Pese a los varios esfuerzos intelectuales eufemísticos, la discapacidad es considerada como un problema médico individual y como se observa en los discursos de los estudiantes se ha instalado exitosamente como referente identificatorio.

4. PASO N° 2: ETAPA DE PROGRESO

El segundo momento es complejo, ya que la adaptación debe cumplir con los objetivos del currículo general y las necesidades particulares (objetivadas y universales) de los sujetos, prescritas por la política. La compatibilidad no es sencilla de llevar a cabo, porque depende de la acción coordinada de distintos especialistas cuya formación profesional se basa en paradigmas muy disímiles que

la ley supone se complementan, pero con frecuencia divergen en el ámbito de las soluciones educativas. La etapa se dirige a cumplir metas, por lo tanto lo implícito en este progreso es un continuo *demostrar que se está avanzando*.

4.1 Problema identificado: Opciones inoperantes

Las alternativas de integración son cuatro (Decreto n° 1 de 1998) y se diferencian por los grados de cooperación en actividades del curso común y el tipo de atención especializada que se recibe: asistir a todas las actividades del curso común y recibir atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el “aula de recursos”, en forma complementaria (opción 1); asistir a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el “aula de recursos” (opción 2); asistir en la misma proporción de tiempo al “aula de recursos” y al “aula común” (opción 3); permanecer en todas las actividades en clases especiales y compartir con los alumnos del establecimiento común en recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad y actividades extraescolares en general (opción 4).

El informe de UMCE (2008) constata que las opciones de integración no consideran las características y satisfacción de las necesidades de los estudiantes integrados. En general, lo observado fue ausencia de distinciones entre opciones uno y dos, poca relación con lo tratado en clases en la opción tres y falta de implementación de la opción cuatro, aunque se requiera. En efecto, con la entrada en vigencia de la Política Nacional de Educación Especial (2005), los equipos de integración pasaron de estar aislados dentro de las escuelas a participar activamente para impulsar los cambios del sistema en su conjunto. La nueva propuesta llevó a las educadoras diferenciales al aula, bajo el supuesto de romper con la segregación, mejorar la coordinación entre especialistas de las distintas áreas y beneficiar al grupo curso en su totalidad. Por tal razón, las opciones de integración fueron sustituidas progresivamente, con la finalidad de aumentar la participación de estudiantes con diversidad funcional en el aula regular.

A juicio de las maestras, su intervención en el aula, si bien ha contribuido a mejorar el clima de aprendizaje para todos los alumnos en general, también les ha restado oportunidades de avance curricular a los estudiantes integrados que presentan altos requerimientos, así como a aquellos con necesidades educativas

especiales transitorias. Según las educadoras en Chile, estos estudiantes “están siendo atendidos”, pero la gran mayoría se “queda en el camino”. En opinión de los expertos consultados, en este estudio no debieran existir espacios intrínsecamente excluyentes, donde supuestamente los estudiantes están incluidos, pero en la realidad están “casi de forma decorativa”. Inversamente los investigadores Fuchs y Elliott (Institute of Education Sciences, 2013), coinciden en señalar que los estudiantes estadounidenses con problemas de aprendizaje que participan en grupo de inclusión total, incrementan la brecha en el rendimiento en matemáticas en comparación con sus pares y aquellos que participan en grupos de intervención intensiva, reducen la diferencia y en algunos casos, el rendimiento es similar al grupo total.

La escuela visitada en Chile hace esfuerzos para responder a las expectativas del sistema educativo, implementando clases especiales orientadas por el currículo regular ajustado. La decisión se fundamenta en la imposibilidad que presentan algunos estudiantes para rendir adecuadamente en espacios escolares con altas exigencias académicas. De acuerdo con su diagnóstico, los estudiantes no aprenden y sufren daños afectivos y psicológicos importantes. Contrariamente el trabajo en grupos pequeños posibilita la atención de las necesidades individuales y mayores progresos curriculares especialmente para alumnos categorizados como intelectualmente deficientes. Pero el programa no funciona bien para estudiantes con capacidades más funcionales que curriculares. El gran problema que se ha observado es que las expectativas de tránsito al pleno empleo son mínimas, cuando el diseño curricular abandona el desarrollo de competencias para la vida.

Según las madres, todas las alternativas son necesarias. “Hay niños que no responden, que se estresan, que no logran relacionarse con sus compañeros en una sala integrada” (madre de P). La teoría de estas tutoras es que se requieren amplias oportunidades porque los estudiantes funcionan distinto, como todos los niños y niñas, pero algunos necesitan mayores apoyos individualizados. “La política de inclusión en teoría señala que ella debe ser tratada igual que el resto, pero ella no puede ser tratada como el resto porque es diferente” (Madre de Mc). De todas formas, las madres coinciden en que “vale la pena jugársela por la integración”. Desde la enseñanza básica hasta cuarto medio se percibe como clave, sea como vehículo de dignificación (ser igual), mantención del estatus general de educación familiar (conocimientos) o superación de la pobreza (salir adelante).

5. PROBLEMA IDENTIFICADO: ESTANDARIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La revisión muestra que se cuenta con un plan de estrategias diversificadas, para ser implementadas en el aula para el grupo total y un plan de apoyo individual para responder a las necesidades educativas específicas de los estudiantes, que garantiza una educación “pertinente, relevante y significativa” (MINEDUC, 2010). Junto con ello existen varios formularios y planillas que rinden cuenta sobre la gestión realizada. La corresponsabilidad de los profesionales es altísima, porque el mismo grupo de especialistas debe constituirse en equipos de trabajo, colaboración multidisciplinaria, apoyo a la familia, a la comunidad y al entorno. El supuesto que moviliza al PIE es que los recursos obtenidos por la subvención tengan alto nivel de productividad, abordando un gran número de aspectos problemáticos, sobre todo en escuelas en condiciones vulnerables, como es el rendimiento general de los estudiantes en las pruebas estandarizadas⁵.

Las educadoras diferenciales chilenas, señalan que la adecuación curricular, se ha convertido en un instrumento para cumplir con el Ministerio o la Unidad Técnica de los establecimientos. Son diseñadas principalmente por las especialistas y sin participación de los padres. Las adaptaciones se escriben, “están en papel”, pero en la práctica no son implementadas por los y las docentes de aula regular. La mayor de las falencias se encuentra en el nivel de enseñanza media, donde un gran número de docentes asiste por horas al establecimiento. En la perspectiva de las maestras, el sistema de medición de la calidad, ha obligado a diseñar planificaciones de “una talla”, destinadas a reforzar los contenidos curriculares, perdiendo de vista las circunstancias que rodean a los estudiantes y la definición de metas reales y concretas.

⁵ Los indicadores para evaluar el funcionamiento de las escuelas (SNED) son principalmente administrativos (Sistema de Pago e Inspección de Subvenciones, información de procesos estadísticos como Matrícula, Idoneidad Docente) y de rendimiento medido por los resultados en SIMCE.

Además del currículo, los estudiantes presentan otros requerimientos que deben abordarse de manera individual. Algunos son psicolingüísticos, motrices, saberes para manejarse en la vida, así como, procesos cognitivos básicos (percepción, atención y memoria). Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes llegan al proyecto con la autoestima dañada, sin expectativas, dificultades para adaptarse, poca tolerancia a la frustración y falta de confianza en la comunidad que los integra. Muchos fueron expulsados de otros colegios y generalmente son repitentes. Otros provienen de la escuela especial cuya formación es absolutamente distinta a la regular y deben insertarse en un medio complejo en el que existen más alumnos, en etapa adolescente, con profesores distintos por asignaturas y sin formación pedagógica pertinente para apoyar las necesidades de los jóvenes. Un número importante de estas exigencias no pueden ser abordadas con eficiencia en la sala común. La adaptación curricular pierde de vista estos contextos ocultando la diversidad para la que fue pensada.

La adecuación curricular es exigible para las escuelas fundamentalmente en básica, pero la experiencia de una de las madres puede graficar, el diseño universal al que los estudiantes con diversidad funcional están expuestos. El Ministerio de Educación hasta el momento de la entrevista, no tenía mecanismos para evaluar de manera diferenciada a los/las estudiantes, que optan por rendir exámenes libres, de modo que si un estudiante con diversidad funcional, ha estudiado en una escuela privada y quiere obtener su licencia de enseñanza media, no puede hacerlo porque los instrumentos no están adaptados. La madre de P señala, “Hay muchos niños que no quieren hacerlo o no están dispuestos (...) Ella quiere sacar su cuarto medio esa es la parte más fuerte, bonita y más dramática”.

6. PROBLEMA IDENTIFICADO: MALTRATO EN RAZÓN DE LA DISCAPACIDAD

El reciente Informe Estado Mundial de la Discapacidad indica que los niños y niñas con discapacidad “son entre tres y cuatro veces más proclives a padecer violencia” (Unicef, 2013:44). El maltrato aparece como una experiencia social, ampliamente compartida por los estudiantes consultados. De forma explícita la experiencia de

maltrato significó golpes, sobrenombres, garabatos, intimidación, cuestionar su permanencia en la escuela, enrostrar su lentitud y falta de comprensión de las materias. De manera más soterrada, el maltrato se expresó también en dejarlos a un lado, tratarlos diferentes, no hablarles o preguntarles, negarse a incluirlos en actividades extraescolares provocando su aislamiento. La indiferencia y el silencio son parte del nuevo rostro del fenómeno de discriminación y no ha pasado desapercibido por los estudiantes pese a las supuestas “limitaciones comprensivas”.

Los datos en Chile indican que el maltrato escolar se mantiene alrededor del 35% en la población escolar (<http://www.supereduc.cl/images/Estadisticas/2011-2012>), no obstante esta cifra no permite entender el alcance de la violencia contra los niños y niñas con discapacidades, cuestión esencial para evitar la victimización por violencia y promover una mejor calidad de las interacciones al interior de las instituciones educativas.

6.1 Paso nº 3: Etapa de Egreso

Esta etapa final tiene por objetivo certificar los logros obtenidos. Está asociada a la aprobación en los distintos cursos y/o a la superación del déficit, constituyéndose en el momento de *demostrar idoneidad*. Sin embargo, llegar a este instante recae fundamentalmente en las “capacidades” que ha desarrollado el sujeto destinatario para sostenerse en el sistema educativo. Es decir egresar del sistema depende de la capacidad que se haya tenido para aprovechar las estructura de oportunidades brindadas. ¿Cómo se valoran y validan los progresos alcanzados? La certificación, que podría ser considerada el “fin de la educación”, escasamente se esboza en los documentos legales (Decreto nº 1398 de 2006). La ordenanza estipula que la licencia de enseñanza básica se otorga a los estudiantes que hayan participado de las opciones 3 y 4, y aprobado satisfactoriamente el último nivel de enseñanza básica. Es decir, que cumplan con los contenidos mínimos establecidos en el currículo nacional. Aquí llegamos a las expectativas sobre las garantías que se prevén como consecuencia de la Ley de Integración. No hay una sola línea que indique cómo se valorarán los esfuerzos de los estudiantes que presentan diversidad funcional, al final del itinerario formativo. La calificación y la promoción de un nivel a otro es una determinación unilateral y desregulada.

6.2 Problema Identificado: transición irregular entre niveles educativos

De acuerdo con el Estudio Nacional de la Discapacidad (Fonadis, 2015), de la totalidad de personas en situación de discapacidad mayores de 18 años encuestadas “el 16,1% completó sus estudios básicos, el 23,4% sus estudios medios y el 9,1% los estudios superiores (técnicos o profesionales).

De acuerdo con las madres, el tránsito de un nivel educativo a otro, en ambos casos nunca está asegurado. A mayor requerimiento de apoyo adicional y más edad, mayor el grado de discriminación institucional, menor la probabilidad de proseguir estudios y obtener un empleo. Parafraseando a las madres consultadas, la integración escolar “es un camino sin rumbo”, más allá de la condición económica, las escuelas a las que hayan asistido y los requerimientos que ellos tengan.

Para los estudiantes haber egresado del sistema es bastante más complejo que lo estipulado jurídicamente. Egresar es también la salida abrupta, sea por no cumplir las exigencias académicas (A, J, Mc) o cambios voluntarios impulsado por maltratos reiterados en las escuelas (F, P, Mx). Las razones se deben a que el sistema no ha sido capaz de generar las condiciones para retener a sus estudiantes (expulsión) o por un proceso de autoexclusión que responde a un mecanismo de protección y defensa de sus derechos, pero también al cansancio del esfuerzo permanente que se debe hacer para ser aceptado. Asimismo, si un estudiante modifica su CI producto de la mediación realizada, se le retira el recurso asignado, lo que generalmente termina en un proceso de retroceso acelerado. Si un estudiante cumple la edad permitida en el sistema regular, en su mayoría vuelve a la escuela especial, para asistir a talleres laborales en vista de las nulas posibilidades de prosecución de estudios previstos por la ley.

La integración escolar ahora se extiende a niveles pre básicos y medios, lo que brinda mayores posibilidades. Sin embargo, persisten serias dificultades para asegurar que los procedimientos de transición de los alumnos a través de los distintos niveles de enseñanza ocurran regularmente y con fluidez. El dato no es novedoso, desde la Comisión Nacional para la Educación Especial (Nueva Perspectiva, 2004), se ha insistido en esta gran falencia del programa.

6.3 Problema Identificado: ausencia de criterios para medir el progreso

Los instrumentos de evaluación revisados muestran los avances individuales, pero a la hora de establecer el tránsito de un nivel a otro, estos esfuerzos son subestimados en la decisión final. El ajuste de metas no es suficiente para impulsar la cadena de ejecución del egreso, porque la teoría del máximo potencial de desarrollo, ahora asociada a “resultados”, exige a los estudiantes con diversidad funcional rendir igual que sus compañeros, sin requerimientos adicionales. Los estándares comunes o laxos intentos evaluativos diferenciados no se traducen en reales posibilidades de transición, manteniendo a los estudiantes con requerimientos de apoyo adicional sobre-institucionalizados en el sistema regular de educación. La decisión final es un juicio sesgado y desregulado del progreso que valora el talento de los estudiantes, sin considerar las condiciones y circunstancias de partida, haciéndolos responsables de los resultados de su trayectoria escolar.

Según las maestras diferenciales, los consejos técnicos se han convertido en un “ring” de combate al término del año escolar. Mientras los equipos de integración buscan hacer efectivas las adecuaciones curriculares, defienden los avances y la necesidad de una evaluación diferenciada en las asignaturas pertinentes, los docentes de aula regular, demuestran la brecha educativa abismante entre los estudiantes típicos y los integrados, así como, su preocupación por el exceso de tiempo que debe destinarse a “estos niños” desviando la atención del resto. La razón está a la vista, los maestros de aula regular deben trabajar incluso con alumnos excedentes en la sala, cumplir a cabalidad con la entrega de contenidos y preparar a su curso para rendir las pruebas estandarizadas. De este desempeño depende el prestigio de la escuela, las matrículas del siguiente año y los posibles recursos adicionales que se podrían obtener si los resultados son satisfactorios.

El Ministerio de Educación a partir del año 2012, ha evaluado experimentalmente a estudiantes con discapacidades sensoriales (auditiva y visual), en las áreas de comprensión lectora y matemática, por medio de una prueba ajustada de Simce. Las pruebas examinan los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios planteados para el primer ciclo básico (Agencia de la Calidad de la Educación, 2012). En términos generales, el informe indica que los estudiantes con requerimiento de apoyo adicional alcanzaron un 41% de rendimiento, a diferencia de los estudiantes regulares, que obtuvieron un promedio de 66% de

rendimiento en los ejes medidos. Los establecimientos regulares obtienen un rendimiento significativamente mayor en ambas pruebas (sobre el 60%), que los establecimientos de educación especial (35%). La teoría que circula, es cómo medir de forma estandarizada los niveles de logros alcanzados, que de acuerdo a recientes estudios, es cada vez menos pertinente como herramienta evaluativa (Venn, 2012; Murillo e Hidalgo, 2015).

La experiencia estadounidense en este campo, aunque desfasada en el tiempo, nos muestra un posible futuro de errores, pero también una oportunidad para evitarlos. La revisión documental de Theoni Smyth (2008) sobre los efectos de las evaluaciones estandarizadas, muestra la erosión de la validez del instrumento porque los maestros enseñan la prueba; la eliminación de habilidades de pensamiento de orden superior, debido a la delimitación de los contenidos; altos niveles de ansiedad, preocupación y angustia sobre las pruebas, experimentados por estudiantes de primaria; imposibilidad de cumplir con las exigencias de cualificación a maestros de educación especial, donde el 100% de los estudiantes tienen necesidades educativas adicionales. Los efectos llevan a la conclusión innegable de que muchos subgrupos de la población escolar no reciben las mismas oportunidades educativas y se ven afectados negativamente por esta legislación. La investigación durante estos cincuenta años evidencia que la oportunidad de aprender es una función del tiempo, el contenido y la calidad (Elliott, 2013), sin embargo, los exámenes estatales generan una presión tal, que estos aspectos deben ser postergados para cumplir los estándares académicos.

El Informe Nacional sobre Evaluación del Progreso Educativo (NAEP, 2009), símil de SIMCE advirtió dificultades en los estándares para la comparación entre estados, particularmente para el logro de los estudiantes con discapacidad. La comisión concluye que la validez de las comparaciones y la interpretación de los resultados se han vuelto más difíciles y discutibles. La medida concebida como una respuesta a los bajos logros de los estudiantes, había evolucionado gradualmente en una medida de alto riesgo, que se podía utilizar directamente o indirectamente para efectos de la rendición de cuentas y las sanciones que ella conlleva, si no se hubiere logrado la meta definida. El presidente Obama ha instruido la flexibilización de NCLB, bajo el nombre de ESEA Flexibility (2012), dado que la evidencia indica que las disposiciones de control se han transformado en barreras fundamentales para el progreso

CONCLUSIÓN

La política de inclusión educativa se inspira en los principios de la justa igualdad de oportunidades y no discriminación. Ambos aseguran un tratamiento equitativo y sin excepciones de todos y todas los/las estudiantes, posibilitándoles gozar de recursos y actividades para lograr su máximo potencial de desarrollo en el ámbito educativo. Sin embargo, el proceso de diagnóstico o etiquetaje no se convierte en favorables resultados de aprendizaje, el reconocimiento de su identidad no se traduce en un trato digno y respetuoso, el trato equitativo no ha logrado habilitarlos como sujetos de derecho y oportunidades. ¿Qué impide que la promesa se cumpla?

La revisión de la etapa de acceso muestra que el componente identificación se orienta fundamentalmente a una detección médica y administrativa, cuya función prioritaria es la petición de subvención escolar, más que un insumo efectivo para el diseño del plan educativo, como se ha declarado oficialmente. Etiquetar se ha convertido en un punto final y no en una puerta de entrada para el aprendizaje, reduciendo así el enfoque en la persona y los resultados educativos. Lo que en el ámbito escolar debiera ser referencial se ha transformado en el objetivo de la enseñanza.

La teoría del máximo potencial se llena de contenidos limitantes. La categoría discapacidad engloba en un solo concepto “restricciones, deficiencias, limitaciones”, que lejos de ser neutrales, como lo propone la CIF, son validadas por la normativa, recogidas por los departamentos ministeriales y reforzadas por las fiscalizaciones. Sobre este escenario, la identificación se conduce hacia una acción estigmatizante más que a una identificación que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje para progresar en el currículo. “La justa medida del acceso” no logra evitar el daño en este grupo de estudiantes, contribuyendo incluso a la minusvaloración de los mismos.

En breve lo que privilegia la norma, son rasgos asociados a lo “normal” que se acompañan de un menosprecio por “lo diferente” y se codifica como lo “patológico, no típico, anormal”. Llamaré disfóbicas⁶ a estas concepciones públicas y cursos de acción que legitiman prejuicios sociales contra personas que presentan una

⁶ El prefijo dis- proviene del verbo latino differre, que significa llevar una diferencia.

apariciencia física distinta, funcionan estructural o potencialmente diferente (en los distintos ámbitos de su vida) y/o desarrollan capacidades que se separan de los estándares sociales acordados, con el fin de reprimir sus diferencias.

Devolver el sentido referencial de las categorías diagnósticas y eliminarlas como requisitos de elegibilidad para las instituciones educativas evitaría el intenso proceso de etiquetaje al que están expuestos los estudiantes. La información que se necesita para lograr aprendizajes significativos no está relacionada con un coeficiente determinado, sino con las experiencias previas, los estilos de aprendizajes, rutas o modos de acceso predominantes para procesar la información del mundo que los rodea. El desafío es avanzar hacia el máximo potencial de desarrollo, valorando el conjunto de funcionamientos iniciales que requieren ser potenciados, y desde allí estimar los apoyos necesarios para alcanzar el conjunto de capacidades posibles.

La identificación teóricamente adecuada y oportuna para alcanzar el máximo potencial de desarrollo, abandona la respuesta educativa en atención a las diferencias individuales, para dirigirse fundamentalmente a la adquisición de contenidos curriculares, sin consideración al ciclo vital de los estudiantes. La etapa de progreso aparece confusa con el funcionamiento paralelo de dos modelos (clínico-educativo), cuyos objetivos diferentes (trato igualitario y trato diferencial) no logran ser compatibilizados en espacios menos restrictivos, generando confusiones sobre las expectativas y los resultados que se esperan. La falta de adecuaciones curriculares en el nivel secundario, indican que no se están ejecutando todas las actividades previstas para lograr el máximo potencial. La causalidad es previsible, si no se implementan, no se logra el objetivo, los alumnos no rinden y quedan solos frente a un sistema que pulsa para que *demuestren* que están avanzando.

La adaptación curricular no disminuye las distancias entre las posiciones en el sistema educativo cuando la pregunta que la orienta es cómo un estudiante responde a los objetivos institucionales. El currículo general está diseñado para el reparto homogéneo de conocimientos desvinculados de los contextos y circunstancias de los estudiantes. La modificación del plan pierde de vista estas singularidades cuando se convierte en la extensión de este proyecto igualitario y abandona las metas individuales. La teoría que circula en la arena de la implementación es una

teoría de cómo estandarizar el aprendizaje y se constituye en la “justa medida del progreso”, que moviliza los programas de inclusión educativa en Chile.

Invertir la propuesta significa cuestionarse sobre cómo la institución responde a las necesidades, expectativas, intereses y preocupaciones de los estudiantes. Una formación cuya finalidad última sea el bienestar de los estudiantes que participan en la comunidad educativa y modifica el currículo programando de saberes y experiencias que sirven para mejorar su calidad de vida en todas sus dimensiones. En este escenario, la formación que se requiere debe orientarse al desarrollo integral y flexible de las personas, que les permita descubrir sus vocaciones y poner en práctica las potencialidades, posibilitándoles la participación efectiva en su entorno.

La revisión de la tercera etapa, pone de relieve un vacío fundamental en la cadena lógica de logros. El punto clave, en este momento distributivo, es que el trato igualitario, al no incorporar el reconocimiento de la diferencia en la valoración de sus facultades y esfuerzos, genera un trato injusto en los espacios micro-educativos. La igualdad de oportunidades ofrecida hasta ahora declara que un estudiante debe tener las mismas oportunidades que otro para desarrollar sus capacidades, sin embargo lo que se necesita afirmar es que ambos deben tener las mismas oportunidades para obtener el “máximo potencial de desarrollo”, después de suprimir las desventajas en términos de recursos, reconocimiento, participación, entre otras. Igualar resultados en la escuela se consigue por medio de la valoración diferenciada y multidimensional de las capacidades, pero compensando los esfuerzos individuales que se realizan para cumplir con las metas institucionales.

Permanecer el máximo de tiempo posible en el aula forma parte de un adentro y afuera, que ha dejado de ser pertinente como lo era en los inicios del proceso de inclusión en la escuela regular. Mantenerse en este razonamiento ha generado tensiones entre los distintos actores sociales, focalizándose en la capacidad de mediar y resolver los conflictos, más que en brindar condiciones de seguridad y climas propicios para el desarrollo integral de los estudiantes. La intuición moral básica de los estudiantes con diversidad funcional indica que lo que hace iguales a los estudiantes no es solo la posibilidad de ocupar un lugar en el sistema educativo sino la valoración justa de sus esfuerzos en la escuela. Es decir, el respeto a sus capacidades, identidades e independencia, de la mano con oportunidades reales de progreso en el sistema escolar, bajo otras normas y medidas de éxito. En

nuestras palabras se trata de instalar la justa medida de la capacidad para alcanzar justicia social en los espacios educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (2012). Informe de Resultados. Estudiantes con Discapacidad Sensorial. Simce/2011. Recuperado de: <http://www.agenciaeducacion.cl/destacado/informe-de-resultados-prueba-simce-dicapacidad-sensorial-4-o-basico-2012/>.
- Ainscow, Mel et al. (2013). “Promoting equity in education”. Revista de Investigación en Educación. Vol. 11, N° 3, pp. 32-43. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined>.
- Allport, Gordon (1979). “The nature of prejudice”. 25th Anniversary Edition, California: Addison-Wesley Publishing Company.
- Banco Mundial y Organización Mundial de la Salud (2011). Informe Mundial Sobre la Discapacidad. Recuperado de: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/.
- Bravo, David (2013). “Origen de la desigualdad en Chile: el rol de la ELPI”. Microcentro de Datos Departamento de Economía. Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2013/07/INforme-ELPI-2010.pdf>
- Cayo, Luis. (2003). Prólogo. “En el Movimiento de Vida Independiente, experiencias internacionales”. Madrid: Fundación Luis Vives. Recuperado de: www.independentliving.org/docs6/alonso2003.pdf
- Cepal (2010). Los censos de 2010 y la salud. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile. Recuperado de: www.cepal.org
- CIF (2001). “Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud”. Versión Abreviada, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (Imsero). Recuperado de: http://aspacenet.aspace.org/images/doc/cif_2001-abreviada.pdf
- Decreto N° 170 (14.05.2009). Fija Normas Para Determinar Los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales Que Serán Beneficiarios De Las Subvenciones Para Educación Especial. Ministerio de Educación: Biblioteca Nacional del Congreso de Chile.
- Decreto N° 490 (3.04.1990). Establece Normas Para Integrar Alumnos Discapacitados En Establecimientos Comunes. Ministerio de Educación. División educación General, Departamento Jurídico Recopilación y Documentos: Biblioteca Nacional del Congreso de Chile.

- Decreto N°1398 (14.09.2006). Establece procedimientos para otorgar licencia de enseñanza básica y certificado de Competencias a los alumnos con Discapacidad de las escuelas Especiales y establecimientos con Integración escolar, opción 3 y 4. Del artículo 12 del decreto Supremo de educación n° 1 de 1998.
- Departamento de Educación de EE. UU: ESEA Flexibility, Actualización jun 7, 2012 Recuperado de: www.ed.gov
- Departamento de Educación de EE. UU. Evaluation of the National Assessment of Educational Progress, Final Report, 2009. Washington D. C. : Oficina de Planificación, Evaluación y Desarrollo de Políticas. Recuperado de: www.ed.gov
- Diamond, Karen et al. (2013). "Synthesis of IES Research on Early Intervention and Early Childhood Education". (NCSER 2013-3001). Washington, DC: National Center for Special Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Recuperado de: <http://ies.ed.gov/>.
- Díaz, Eduardo (2011). "Estratificación y desigualdad por motivos de discapacidad". Revista Sociológica de Pensamiento Crítico Intercios. Vol. 5, N° 1, pp.157-170. Recuperado de: www.intercios.es.
- Dubet, François (2012). *Repensar la justicia Social: Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Dworkin, Ronald (1978). *Taking Rights Seriously*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts. Library of Congress Catalog Card Number 76-53134. EE. UU.
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2011). Discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social, Santiago de Chile.
- Fraser, Nancy (1997). "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas en torno a la justicia en una época post socialista. Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición 'postsocialista'" pp. 17-54.
- Goffman, Erving (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Novagràfik.
- Institute of Education Sciences (2013). Researching College- and Career-Ready Standards to Improve Student Outcomes Technical Working Group. Washington D. C. Recuperado de: http://www.ccrscenter.org/sites/default/files/College and Career Readiness and Success Organizer Brief_FINAL.pdf
- Jenkins, Richard (2008). *Social identity*. Londres: Routledge. Third Edition.

- Lehmann, David (2012). “Identity, Social Justice and Corporatidism: The Resilience of Republican Citizenship”. En Sznajder, M., *et al.* *Shifting Frontiers of Citizenship: The Latin American Experience*. Brill, pp. 99-132.
- Ley N° 20.370. (17.08.2009). Establece La Ley General De Educación. Ministerio de Educación: Biblioteca Nacional del Congreso de Chile.
- Ley N° 20.422 (03.02.2010). Establece Normas Sobre Igualdad De Oportunidades E Inclusión Social De Personas Con Discapacidad. Ministerio de Planificación Biblioteca Nacional del Congreso de Chile.
- Ministerio de Educación Chile (2003). Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa CEAS.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). Informe de Expertos “Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial”.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad. División de Educación General, Unidad de Educación Especial.
- Ministerio de Educación Chile (2008). Estudio De La Calidad De La Integración Escolar 2006-2007, UMCE.
- Ministerio de Educación Chile (2008). Informe Final Programa de Educación Especial Diferencial. Subsecretaría de Educación. DIPRES
- Ministerio de Educación de Chile (2010). Orientaciones Actualizadas Para la implementación del Decreto N° 170 En Programas de Integración Escolar.
- Ministerio de Educación de Chile (2011). Estadísticas de la Educación 2011. Centro de Estudios Mineduc. División de Planificación y Presupuesto.
- Ministerio de Educación Chile (2013). Informe Final Estudio: Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Fundación Chile.
- Ministerio de Educación de Chile (2015). Mesa Técnica de Educación Especial. Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial. Unidad de Educación Especial.
- Mora, Minor et al. (2005). “Desigualdad Social en América latina: Viejos problemas Nuevos Debates”. Cuaderno de Ciencias Sociales 131. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede académica.

- Muñoz, Francisca (2012). “La Heterogeneidad del Efecto Par en el Rendimiento Académico de los Estudiantes en Chile”. Recuperado de: <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/112200>
- Murillo, Javier. y Hidalgo, Nina. (2015). “Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa”. Vol. 8, N°1, pp. 41-59.
- Nussbaum, Martha (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Organización Mundial de la Salud (2001). “Clasificación Internacional de la Discapacidad y de la salud (CIF, 2001)”. Versión abreviada. Disponible en : conadis.gob.mx/doc/CIF-OMS.pdf
- Pawson, Ray (2002). Evidence-bases Policy: The promise of realist synthesis. Evaluation. Vol. 8, N°3, pp. 340-358.
- Pawson, Ray (2006). Evidence-bases Policy: A Realist Perspective. London: Sage Publications
- Pawson, Ray y Tilley, Nick (1997). Realistic Evaluation. London: Sage Publications
- Puyol, Ángel (2006). ¿Qué hay de malo con la discriminación? DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho, N° 29, pp. 77-91.
- Rawls, John (2006). Teoría de la Justicia. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, Jesús (2006). Un marco teórico para la discriminación. Colección estudios, N°. 2 Consejo Nacional para prevenir la Discriminación. México, DF.
- Roemer, John (Diciembre,1998). Igualdad de oportunidades. Departamento de Economía. Universidad de California, Davis. III Simposio sobre igualdad y distribución de la renta. Fundación Argentaria, Madrid.
- Rogers, Carl (2000). El proceso de Convertirse en Persona. PAIDÓS: Barcelona
- Romañach, Javier. y Palacios, Agustina (2007). El modelo de la diversidad: una visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). Recuperado de: http://www.asoc-ies.org/docs/modelo_diversidad.pdf
- Rubio, Francisco (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. Revista digital de innovación y experiencias educativas. Recuperado de: <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/modense/revista/pdf/Numero19>
- Sen, Amartya (1999). Nuevo examen de la desigualdad. España: Alianza Economía.
- Sen, Amartya (Diciembre, 2004). Discapacidad y Justicia. Ponencia en la Segunda Conferencia Internacional sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo. Banco Mundial.

- Senadis (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad.
- Sentencia de la Corte de Apelaciones de Talca. Fallo 1.356-2006 sobre discriminación a estudiante. *Recuperado de:* iura.cl/jp/apelaciones/talca/2006/1356.html.
- Soto, Adriana (2011). La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia. *Política y Cultura*. N° 35, pp. 209-239.
- Superintendencia de Educación Escolar (2013). Resolución exenta n° 290 (17. 04. 2013). Fija modelo de fiscalización y estandarización de hallazgos de la Superintendencia de Educación.
- The Warnock Report (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* *Recuperado de:* <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
- Theoni, Smyth (2008). "Who Is No Child Left Behind Leaving Behind?" Copyright Heldref Publications.
- Toboso, M. y Arnau, María Soledad. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria. Revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*. Vol. 20, pp. 64-94.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. *Recuperado de:* www.unesco.org/efa
- Unicef (2013). Estado mundial de la infancia. Niños y niñas con discapacidad. *Recuperado de:* http://www.unicef.org/ecuador/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf
- Valenzuela, Ana M^a. (2015). "Interpelaciones desde la diversidad funcional. La (in) justa medida de la capacidad en Chile". *Revista Española de Discapacidad*. Vol. 3, N°2, pp. 55-77.
- Venn, John (2012). "Current Issues in Assessing Students with Special Needs". *Studies in Educational Leadership*. Vol. 15, pp. 133-150.
- Walzer, Michael (1993). "Las esferas de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad". México: Fondo de Cultura Económica, S. A de C. V.
- Young, Iris (1990). *Justice and politic of difference*. Nueva Jersey: Princeton University Press.