



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad
Católica de Chile para optar al título de Magíster en Educación con mención en
Dificultades de Aprendizaje

POLÍTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSIÓN, SU ARTICULACIÓN Y LOS
PROGRAMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS DE LOS CASOS DE CHILE Y
COLOMBIA

POR

GABRIELA GALEANO IDOYAGA

Profesor guía:

DR. ANDRÉS BERNASCONI

Junio 2018

Santiago, Chile

© 2018 Gabriela Galeano Idoyaga

©2018, Gabriela Galeano Idoyaga

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

Tabla de contenido

Lista de Tablas.....	v
Resumen.....	vi
Abstract	2
Introducción	3
Capítulo I. Antecedentes	7
1.1 Contexto educativo chileno	9
1.2 Contexto educativo colombiano	12
Capítulo II. Metodología.....	14
2.1 Criterios de elegibilidad	14
2.2 Estrategias para la búsqueda de información	15
2.3 Documentación de la búsqueda de información.....	15
2.4 Método de análisis	17
Capítulo III. Resultados	19
3.1. Chile	19
3.1.1 Marco legislativo para una Educación Inclusiva	19
3.1.2 Orientaciones ministeriales relacionadas con el marco legislativo.....	26
3.1.3 Estudios e investigaciones sobre el programa de integración educativa.....	28
3.2. Colombia	34
3.2.1 Marco legislativo de la Educación Inclusiva	34
3.2.2 Orientaciones ministeriales relacionadas con el marco legislativo.....	41
3.2.3 Estudios e investigaciones sobre la inclusión educativa en Colombia.....	44
Capítulo IV. Discusión.....	50
Capítulo V. Conclusiones, limitaciones y proyecciones.....	56
Bibliografía	59
Anexos	65

Anexo A: Diagrama PRISMA de búsqueda y selección definitiva de documentos....	65
Anexo B: Matriz de documentos analizados.....	66

Lista de Tablas

Tabla 2.3.1: Resumen de selección de documentos.....	17
Tabla 3.1.1 Síntesis marco legislativo (Chile).....	19
Tabla 3.1.2 Síntesis orientaciones ministeriales Chile.....	27
Tabla 3.1.3 Síntesis de los estudios sobre el programa de integración educativa.....	29
Tabla 3.2.1 Síntesis marco legislativo (Colombia).....	34
Tabla 3.2.2 Síntesis orientaciones ministeriales Colombia.....	42
Tabla 3.2.3 Síntesis de estudios sobre la inclusión educativa en Colombia.....	44

Resumen

Chile y Colombia desde los años 90 vienen transformando su legislación, sumando leyes y decretos donde adecuan las perspectivas políticas y sociales para incorporar en sus marcos normativos políticas educativas inclusivas. En cumplimiento de convenios internacionales se introducen el servicio educativo para los estudiantes con discapacidad desde el enfoque de la Educación Inclusiva. La presente investigación utiliza la metodología de Revisión Sistemática, la cual aplica un protocolo preestablecido para minimizar sesgos. Este trabajo se centra en una revisión sistemática comparativa de los países mencionados en relación a los lineamientos de la Educación Inclusiva, teniendo como objetivo comparar las políticas educativas de inclusión, su articulación y los programas de carácter inclusivo entre los dos países. A partir de la triangulación del marco legislativo, orientaciones ministeriales y estudios sobre la implementación de las políticas educativas inclusivas de cada país emergen los resultados que evidencian semejanzas y diferencias entre ambos países. Las diferencias muestran que Chile cuenta con un programa único mientras que Colombia cuenta con varios programas dependiendo del contexto. Sin embargo, ambos países manifiestan un marco normativo híbrido, pues declaran basarse en la Educación Inclusiva, aunque utilizan mecanismos basados en el diagnóstico y atención individualizada para la implementación de la normativa, prácticas que derivan de un enfoque de integración. No obstante, ambos países lograron incorporar a los estudiantes con discapacidad a establecimientos regulares. Aunque la evidencia muestra que Chile cuenta con avances en asequibilidad de los recursos educativos para esta población, para Colombia esto sigue siendo un reto. Recientemente, los dos países, promulgaron decretos que podrían evidenciar pequeños avances para lograr un sistema educativo un poco más inclusivo, los que podrían incidir en la práctica.

Palabras claves: políticas educativas, inclusión/integración, comparación, Chile, Colombia

Abstract

Since the eighties, Chile and Colombia have been transforming their legislations, adding laws and decrees where political and social perspectives are adapted to incorporate inclusive education policies in their regulatory systems. In accordance with international agreements, education service is included for students with intellectual disabilities, from the inclusive education perspective. The current investigation uses a systematic review methodology, which implements a preestablished protocol to minimize bias. This Project focuses on a systematic and comparative assessment of the mentioned countries, in connection with the inclusive education guidelines, with the aim of comparing the inclusive education policies, its articulation and the inclusive programs between both countries. Results have emerged from the triangulation of the legislative framework, ministerial orientations and studies about the implementation of inclusive education policies of each country, that evidence similarities and differences between both countries. The differences show that Chile has a unique program, while Colombia has several programs, according to the context. However, both countries show a hybrid policy framework, as both state they are based on the Inclusive education, even though they use instruments that are based on the analysis and individualized focus for the implementation of the regulation, practices that derive from an integrity approach. Nevertheless, both countries succeeded in incorporating students with disabilities in their institutions. Although the evidence reveals that Chile shows considerable progress in affordability of the educational resources for this population, for Colombia this remains a major challenge. Recently, both countries issued acts that show small steps forward to achieve an educational system a little bit more inclusive, that would come into play in practice.

Key terms: educative policies, inclusion/integration, comparison, Chile, Colombia

Introducción

El movimiento de la Educación Inclusiva constituye uno de los avances de mayor transcendencia en los últimos años en el campo de la educación, pues es el continuo de una trayectoria sobre la concepción y la práctica de la educación, en especial para la inclusión de sectores anteriormente postergados, siendo las personas con discapacidad el principal grupo visible de excluidos.

La atención de los sectores excluidos (personas con discapacidad) partió con el asistencialismo a la población que se consideraba incapaz de ser instruida en el sistema general, siendo la caridad de los religiosos el único agente que se ocupaba de esta población. Luego, se crearon las escuelas especiales, las cuales se caracterizaron por un sistema educativo paralelo al general, en donde se pretendía rehabilitar a las personas discapacitadas en base al modelo biomédico, en el que se entiende al sujeto discapacitado como aquel que requiere atención educativa especializada para lograr su “normalización” e incorporación a la sociedad (Palacios, 2008).

Posteriormente, a través de reivindicaciones y movimientos sociales, se da paso a la integración educativa, es decir la incorporación de la población discapacitada a establecimientos educativos regulares. De esta manera, los inicios de la integración se sustentan en el modelo social, el cual avanza a una concepción asentada en los derechos de las personas con discapacidad (Palacios, 2008; MEN & OEI, 2012).

La comunidad internacional, basada en el modelo social, ha desarrollado una visión de la educación, en la cual se la concibe como más que un simple mecanismo por el cual los sujetos adquieren capacidades o habilidades básicas, sino como un factor crucial para el desarrollo social y personal. Es a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) que la educación es concebida como un derecho humano básico, compromiso central que adopta la Educación Inclusiva (UNESCO, 2004).

Anteriormente, la perspectiva asumida por el modelo biomédico, consideraba a las personas con discapacidad solamente con derechos desde el área de la beneficencia, sanidad o cuestiones concretas derivadas del derecho civil. Es a partir de la visión del modelo social que la persona con discapacidad es relacionada más con una cuestión de derecho humano, siendo la equidad e igualdad de condiciones los fundamentos básicos (Palacios, 2008).

A partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos, se han realizado esfuerzos para asegurar condiciones básicas de educación para todas las personas y en especial para los anteriormente excluidos, los cuales fueron marcados por los siguientes acuerdos internacionales:

- Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia (1990): Se aboga por asegurar la universalidad en el acceso al aprendizaje, fomentar la equidad, ampliar los medios y alcance de la educación básica y mejorar el entorno del aprendizaje. Se adopta la Declaración para la Educación para Todos (UNESCO, 2004).
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Salamanca (1994): Se situó a las Necesidades Educativas Especiales dentro del marco del movimiento Educación para Todos, ampliando el concepto y, además se establecieron acciones para proporcionar una respuesta educativa adecuada a las necesidades individuales de los estudiantes (UNESCO, 2004).
- Foro Mundial de la Educación de Dakar, Senegal (2000): Se afirmó lo propuesto por la Educación para Todos y se adoptó el nombre de Educación Inclusiva, en donde uno de los principios fundamentales es la obligación y prerrogativa de cada Estado de brindar oportunidades educativas a aquellos estudiantes vulnerables a la marginación y la exclusión, entre quienes se encuentran aquellos con discapacidad (UNESCO, 2004; MEN & OEI, 2012).
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, Nueva York y Ginebra (2006 al 2008): presenta el cambio de

paradigma en los enfoques de la discapacidad, pasando de un modelo biomédico al modelo social, donde se reconoce a las personas con discapacidad, como titulares de derechos humanos, activas en las decisiones que influyen en su vida y capacitadas para reivindicar sus derechos. Este enfoque considera que las barreras de la sociedad, como los obstáculos físicos y las actitudes negativas, son los principales obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2008).

Por medio de las declaraciones internacionales, los Estados partes deben adecuar las perspectivas políticas y sociales de sus países. En Latinoamérica, los esfuerzos de cambios sobre políticas educativas en torno a la inclusión educativa se han caracterizado por un abordaje conceptual muy diverso, lo que significó políticas sociales y educacionales descoordinadas, proponiendo acciones en forma aislada y compensatorias más que inclusivas (Claro, 2007).

En esta investigación, nos centramos en los casos de Chile y Colombia. A través una revisión sistemática, se compara la articulación de las políticas educativas inclusivas, es decir, las leyes de inclusión y sus decretos, las orientaciones ministeriales y los programas inclusivos educativos que sustentan dicha política educativa, en ambos países. Tanto Chile como Colombia cuentan con avances en las políticas educativas inclusivas, razón por la cual nos parece relevante focalizar en ambos casos. Del mismo modo, se delimita la investigación a solo en dos casos ya que se desea indagar ambos de manera exhaustiva.

La pregunta que guía la investigación es: ¿Cómo las políticas educativas de inclusión se articulan entre sí, para ejecutarse en programas de carácter inclusivo en los países de Chile y Colombia? La comparación de ambas articulaciones da cuenta de cómo cada país interpreta e implementa la Educación Inclusiva en su respectivo contexto, además de revelar si efectivamente los mismos van camino a una Educación Inclusiva en relación a los lineamientos internacionales.

Igualmente, la revisión, a través de la articulación, realiza un estado de arte de cada país, lo que triangula la siguiente información: el marco legislativo, las orientaciones ministeriales y los estudios sobre la implementación de las políticas. En otras palabras, la triangulación revela en qué medida se cumplen las políticas educativas sobre inclusión en cada país. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es comparar las políticas educativas de inclusión, su articulación y los programas de carácter inclusivo, entre los países mencionados.

Creemos relevante la revisión comparativa documental, pues primeramente para esta investigación la revisión documental es una síntesis del proceso recorrido y en qué punto se encuentra cada país con respecto a los lineamientos internacionales sobre la Educación Inclusiva. Segundo, la comparación de la síntesis revela las convergencias y divergencias entre ambos países siendo de interés académico como estas similitudes y diferencias podrían aportar para continuar con los avances para una Educación Inclusiva, no solo para ambos países, sino también para aquellos que se encuentran en los inicios de la implementación de las políticas educativas inclusivas.

El texto se divide en cinco capítulos. El primero describe los antecedentes de la investigación por lo que se detalla el marco teórico además de revisar brevemente los contextos de Chile y Colombia. El siguiente capítulo explicita la metodología de revisión sistemática, en donde se detalla el proceso utilizado para la investigación. El capítulo tres muestra los resultados obtenidos de acuerdo a las categorías establecidas. Luego, en el capítulo cuatro se discuten los hallazgos, para finalmente en el capítulo cinco ofrecer las conclusiones, las limitaciones y proyecciones de la investigación.

Capítulo I. Antecedentes

Mediante las convenciones internacionales, descritas en el apartado anterior, surgió el cambio de paradigma de la integración a la inclusión. Organismos como la UNESCO, proponen avances en el ámbito educativo, con la Educación Inclusiva como uno de ellos.

La Educación Inclusiva declarada por la UNESCO tiene como propósito asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos sin importar sus características o dificultades individuales. Esta se basa en el enfoque inclusivo, desde el modelo social para entender las dificultades educativas, considerando que las características de los sistemas educativos son las que crean barreras para el aprendizaje de los estudiantes excluidos o con Necesidades Educativas Especiales (currículos mal diseñados, maestros poco capacitados, medios de instrucción inapropiados, edificaciones inaccesibles). Por ende, la propuesta del movimiento “Educación Inclusiva” es identificar cuáles son las barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas regulares que trabajen para removerlas de modo que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos niños y niñas (UNESCO, 2004).

Para el enfoque del modelo social, las discapacidades son barreras a la participación del estudiante con deficiencias o enfermedades crónicas, es decir, la discapacidad se crea en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias o enfermedades crónicas. Sin embargo, desde el enfoque del modelo biomédico, la discapacidad es el producto de la deficiencia de la persona, lo cual responsabilizada al estudiante del fracaso en el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2004).

El modelo biomédico se caracteriza por entender que la deficiencia del individuo es el problema, por lo que la persona tiene la dificultad. El fin de este modelo es rehabilitar para que este sea lo más “normal”, basándose en las ciencias médicas y psicológicas. Sin

embargo, en el modelo social el foco se encuentra en que la sociedad es la que no está preparada para todos los individuos, por lo cual algunos son excluidos, es decir, la sociedad crea personas discapacitadas por no contar con el debido acceso y participación de todos. Este modelo se basa en los derechos humanos al promulgar la igualdad y equidad entre todos los seres humanos (Palacios, 2008).

Igualmente, los conceptos de integración e inclusión se refieren a concepciones distintas entre sí. El primero se entiende como el proceso de educar a los estudiantes con discapacidad en el mismo espacio o lugar durante tiempos específicos o la totalidad de la jornada escolar. La integración focaliza solo en el ingreso o acceso del estudiante con discapacidad a la escuela normal, donde el estudiante es el que tiene problemas. Sin embargo, la inclusión destaca la idea de que la escuela es la que debería educar por igual a todos los estudiantes sin importar la condición de cada uno (Dixon, 2005; Stainback & Stainback, 1999, citado Lissi & Salinas, 2013).

El concepto de integración se relaciona con el modelo biomédico ya que sustenta sus prácticas en base a que los estudiantes son lo que tienen la deficiencia y los problemas. Por el contrario, el concepto de inclusión se relaciona más con el modelo social, al asumir que la institución escolar presenta las barreras para la participación del estudiante con discapacidad, por no abordar la diversidad de los estudiantes.

Existe, así, una clara diferencia de concepción sobre la discapacidad, de acuerdo a cada modelo. No obstante, los lineamientos internacionales son precisos en concebir la discapacidad desde el modelo social, basado en los Derechos Humanos, por lo cual los países que asumen estos lineamientos deberían de cambiar de acuerdo a la nueva concepción planteada.

En la década de los noventa los países latinoamericanos comenzaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento

de su calidad y equidad. La incorporación a las escuelas comunes de uno de los colectivos más excluidos, las personas con discapacidad, significó un gran avance de las políticas educativas. Se logró la adaptación de las políticas y leyes de acuerdo a los principios de la Declaración de Educación para Todos, sin embargo, en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo (Blanco, Mascardi, & Narvarte, 2010).

Blanco (2006) y Blanco, Mascardi & Navarrete (2010), nos hacen reflexionar sobre cuáles podrían ser estos factores, pues se evidencian en reformas de las políticas educativas y las leyes. Es decir, qué de las adaptaciones de las políticas no son acorde a los lineamientos internacionales, por lo cual en la práctica existen estudiantes que son excluidos y discriminados. Del mismo modo, estos factores podrían deberse a un mal planteamiento de los lineamientos internacionales.

Tanto Chile como Colombia, países que asumen las Convenciones sobre los Derechos Humanos, han comenzado sus reformas educativas en pos de los lineamientos internacionales. Ambos países cuentan con vastas iniciativas sobre políticas educativas para la inclusión de las personas con discapacidad.

A continuación, exponemos los contextos de cada país, que refieren las reformas educativas propuestas.

1.1 Contexto educativo chileno

El Estado de Chile ha realizado una serie de cambios en el sistema educativo con el propósito de promover una educación de calidad y acorde a los lineamientos internacionales. Se ha centrado en promover la inclusión principalmente desde tres ejes: la Educación Especial, La Educación Intercultural y la Educación General. De acuerdo a

estas acciones, se podría evidenciar un énfasis explícito a favorecer el desarrollo de un proceso de Educación Inclusiva (Infante, 2007).

La Educación Especial en Chile parte en el año 1927, cuando el Estado oficialmente reconoce que se deben incorporar escuelas especiales para niños con inferioridad orgánica y retrasos mentales. Se dictan decretos que avalan a las escuelas especiales, y se reglamenta su funcionamiento. Entre los años 1960 y 1989, las escuelas especiales se consolidan como una respuesta educativa a la discapacidad. Sin embargo, en el contexto internacional se cuestiona el paradigma de la Educación Especial, por lo que a partir del año 1990, Chile, por medio de acuerdos internacionales, se adhiere al cambio de paradigma (Ramos, 2013). A raíz de los acuerdos, se encaminó una seguidilla de leyes y decretos en la educación chilena que va desde la integración a la inclusión educativa.

Con la promulgación de la Ley No19.284 en 1994 y sus Decretos No 1/98 y 374/99, se promueven y entregan orientaciones específicas para la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Así también, en el Decreto No 29/99 se define el funcionamiento de los “grupos diferenciales” para la atención de estudiantes con discapacidad y problemas de aprendizaje en la escuela regular (MINEDUC, 2005). Años más tarde, en el año 2007, se promulga la Ley No 20.201, la que regula la subvención escolar y otorga financiamiento diferenciado para casos de alumnos con NEE. A partir del marco legislativo vigente, surge el Decreto No170/09, el cual fija normas para identificar a los estudiantes con NEE, a los beneficiarios de la subvención de la Educación Especial y el funcionamiento del Programa de Integración Escolar (PIE) (Ramos, 2013).

El PIE es un programa que se presenta como herramienta para la inclusión de los estudiantes con NEE, el cual tiene por objetivo resguardar la calidad de los aprendizajes y su participación. Principalmente se centra en la contratación de profesionales de apoyo, adquisición de materiales didácticos específicos, perfeccionamiento docente y adecuaciones de la infraestructura (MINEDUC, 2004) .

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección de Educación Especial, difunde manuales de orientaciones para el apoyo y la implementación del PIE. Dichos manuales, están basados en el Decreto No170 explicitando consideraciones iniciales antes de la incorporación del programa al establecimiento y otras relacionadas a la evaluación para el ingreso de estudiantes con NEE y el seguimiento del proceso de los estudiantes en el PIE.

Por medio del Decreto No170, la política intensificó y mejoró la integración escolar y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes integrados, sin embargo, deja de lado el paradigma internacional de la Educación Inclusiva, al continuar con conceptos y prácticas educativas basadas en el modelo biomédico (Ramos, 2013).

Autores como Ramos (2013) cuestionan las políticas educativas inclusivas ya que a su criterio las mismas se encuentran en un periodo de contradicción, pues a pesar de que el Estado de Chile declara adhesión a los lineamientos internacionales y la ratificación de las Convenciones sobre los derechos de las personas con discapacidad, estas continúan centradas en la integración más que la inclusión.

Recientemente, se promulgó el Decreto No89/2015. El mismo establece la creación de criterios y orientaciones de adecuación curricular, de manera a permitir a los diferentes establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes con NEE, que podrían significar transformaciones en la práctica pedagógica.

A partir de estas políticas públicas, y, por ende, la reforma en el sistema educativo chileno es que se quiere dar una respuesta a los niños con NEE, para que sean escolarizados en los establecimientos regulares, aunque esto no signifique que los mismos eduquen desde un enfoque de la Educación Inclusiva. De ello se sigue la relevancia de contar con información sobre en qué punto la implementación de las políticas educativas inclusivas favorecen, son un retroceso o podrían dar un paso más para la plena Educación Inclusiva de los estudiantes con NEE.

1.2 Contexto educativo colombiano

Colombia, como miembro activo de los organismos internacionales, se ha comprometido con la garantía del derecho a la educación, acogiendo las declaraciones consensuadas. Por ello, viene desarrollando cambios en la perspectiva política y social para abordar las comprensiones sobre discapacidad y su atención, reenfocándola desde los Derechos Humanos (MEN & OEI, 2012).

Desde la década de los 90, con la expedición de la Ley General de Educación, se evidencian transformaciones en el sistema educativo. Se ha trabajado por la gestión educativa y pedagógica. Los entes territoriales, departamentales y municipios son los responsables de la educación desde lo educativo, financiero y administrativo, promoviendo especialmente la descentralización de la Educación Básica, por lo que se identifican regiones más avanzadas que otras (Calvo, 2007).

Por medio de la Ley No115, General de Educación (1994), se establece que las instituciones educativas, directa, o indirectamente, por convenios, deben contar con acciones terapéuticas que promuevan la integración de poblaciones con limitaciones. El Decreto No 2082 (1996), reglamentó la atención educativa para personas con limitaciones, discapacidad o talentos excepcionales. En 1997, con la Ley No361, se establecen los mecanismos de integración social de las personas con limitaciones, y se afirma el derecho a la educación de la población con limitaciones o talentos excepcionales (Sáenz M., 2012).

Por otra parte, el Decreto No366 del 2009, emitido por el Ministerio de Educación Nacional, es lo más cercano a una concepción de Educación Inclusiva, en donde se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, siendo aplicada de manera obligatoria en el sistema educativo colombiano (Sáenz M., 2012).

A partir del marco legislativo descrito, se aumentó la cobertura en el sentido que la población con discapacidad ha incrementado su acceso a más del doble en las escuelas regulares, en el período de 1996-2001. Así también, en ese mismo período, los establecimientos educativos que acogieron a esta población se duplicaron, incorporando docentes y ampliando estrategias interdisciplinarias para la atención de los niños con discapacidad. No obstante, los niveles de escolarización continúan siendo mínimos para la población con discapacidad, por lo que no culminan los nueve grados de educación básica, ni alcanzan la educación media (Calvo, 2007).

Consecuentemente, a pesar de los esfuerzos reseñados la educación en Colombia señala la inequidad del sistema, pues se evidencia la dificultad para traducir las normas sobre la inclusión en prácticas pedagógicas inclusivas. Además, a pesar de la existencia del marco normativo, en muchas instituciones educativas aún se vulnera el derecho a la educación de poblaciones con discapacidad (Calvo, 2007; Saénz, 2012).

Debido a lo mencionado anteriormente, la Educación Inclusiva en Colombia se caracteriza por contar un marco normativo actualizado a los organismos internacionales y contar con una comunidad académica ilustrada, pero aun así se evidencian dificultades para lograr un sistema educativo donde todos tengan una educación de calidad (Calvo, 2007; Saénz, 2012).

No obstante, recientemente, en agosto del 2017, se promulgó el Decreto No1421 el cual reglamenta en el marco de la Educación Inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, lo que podría significar cambios relevantes para el servicio educativo.

El sistema educativo de Colombia, a partir de las políticas educativas descritas anteriormente, trata de avanzar hacia una Educación Inclusiva, por lo que es importante dar cuenta en qué medida la implementación de las políticas educativas son un avance o se encuentran en un punto de estancamiento.

Capítulo II. Metodología

La investigación utilizó la metodología de Revisión Sistemática, basada en PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta- Analyses) y QUOROM (Quality Of Reporting Of Meta-analysis). Ambas refieren a la utilización explícita de métodos sistemáticos para seleccionar y minimizar sesgos, preestableciendo un protocolo de búsqueda con criterios de elegibilidad para responder a la pregunta de investigación (Liberatti, & otros, 2009; Centro Cochrane Iberoamericano, 2012). Para esta investigación, el siguiente protocolo de búsqueda fue implementado.

2.1 Criterios de elegibilidad

- Documentos oficiales emitidos por los gobiernos, es decir, leyes sobre inclusión, decretos, manuales y orientaciones para la implementación de la ley.
- Estudios académicos sobre las políticas educativas de inclusión, la implementación u operacionalización de las leyes, comparaciones de las políticas educativas de inclusión a nivel regional, etc.
- Investigaciones académicas pertinentes que den cuenta de los resultados de la operacionalización e implementación de las políticas educativas de inclusión, en caso de que existan.

Los criterios de elegibilidad descritos fueron establecidos para contar con una variedad de documentos y obtener la mayor cantidad de información. Los criterios se dividen en seleccionar documentos oficiales y estudios sobre la operacionalización y la implementación de los programas inclusivos, ya que se indaga la articulación entre las políticas educativas de inclusión y cómo se desarrollan, así como la comparación de esta articulación entre los países de Chile y Colombia. Cabe aclarar que entendemos por políticas educativas de inclusión a toda la legislación referente a los estudiantes con

discapacidad, es decir, cómo el sistema educativo entiende, a través de las leyes a esta minoría de estudiantes, que recursos les provee, programas para ellos, etc.

2.2 Estrategias para la búsqueda de información

La estrategia de búsqueda fue dividir en tres categorías, por país. Éstas fueron preestablecidas, de manera a optimizar el proceso, y son las siguientes: Leyes, decretos y normativas sobre la inclusión; documentos ministeriales sobre la ejecución de la inclusión; y estudios e investigaciones sobre programas educativos de inclusión. Igualmente, se utilizó otra estrategia para la búsqueda, la cual consistió en indagar las referencias bibliográficas de los documentos encontrados, de modo a seleccionar referencias que tienen relación con las categorías preestablecidas. En el anexo 1, se muestra el diagrama de búsqueda y selección definitiva de los documentos.

2.3 Documentación de la búsqueda de información

El proceso de búsqueda partió por categoría, por lo cual se empezó con la búsqueda de “Leyes, decretos y normativas sobre la inclusión”. Se encontró un total de 55 documentos, de los cuales 18 fueron seleccionados de acuerdo a los criterios de elegibilidad; de estos 15 refieren al marco normativo de ambos países. En el caso de Chile, la búsqueda consistió en ingresar a la página web de la Biblioteca Nacional del Congreso, donde se procedió a buscar indicando cada ley referente a la inclusión. Para Colombia, se utilizó la página web del Ministerio de Educación Nacional (MEN), donde se encontró la legislación referente a la inclusión.

Para complementar la primera categoría, se incluyeron dos descriptores en español: “Análisis de la política educativa de inclusión Chile/Colombia” y “Políticas educativas de inclusión en Chile/Colombia”. En otras palabras, se procedió a la búsqueda de documentos en los cuales se evidencie el proceso político en el cual cada país desarrolló sus políticas públicas de inclusión, y además del cómo se encuentran los marcos legislativos

relacionados a la inclusión. Para este fin, se utilizó la biblioteca Web de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la cual cuenta con 171 base de datos, destacando en el área educativa son ProQues, SciELO, Scopus, etc. Incluimos estos descriptores, ya que resulta relevante, además del marco legislativo, contar con estudios que hayan analizado las políticas educativas de inclusión, para así profundizar nuestra investigación en la discusión. Para el primer descriptor se encontraron 11 documentos de los cuales quedaron seleccionados 3. El segundo descriptor 18 documentos fueron encontrados y seleccionado 1.

Para la segunda categoría, “Documentos ministeriales sobre la ejecución de la inclusión” se extrajo información de las páginas Webs de los Ministerios de Educación de ambos países, en donde de un total de 18 documentos se seleccionaron 9 de acuerdo a los criterios de elegibilidad. Para dicha selección, se tuvieron en cuenta los materiales y documentos que especifiquen sobre el programa o la atención brindada a los estudiantes con NEE, es decir, los documentos ministeriales fueron seleccionados de acuerdo a la articulación de las políticas educativas sobre inclusión, planteadas en la primera categoría. Por otra parte, por la limitación misma de la categoría, no se precisó indagar en otras fuentes.

En la última categoría “Estudios e investigaciones sobre los programas educativos de inclusión” se procedió a buscar investigaciones que den cuenta de la implementación de los programas o atención educativa brindada al estudiante con NEE. Los descriptores utilizados fueron diferentes para cada país; por ejemplo, para Chile fue: “Programas de integración escolar+Chile” y para Colombia: “inclusión educativa en Colombia”. La búsqueda se realizó a través de la biblioteca Web de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de Google Académico. Este último es un buscador de fuentes diversas como webs académicas de universidades y centros de investigación, repositorios, bases de datos (PubMed) y catálogos en línea de bibliotecas (Worldcat, Dialnet). Se encontraron 17 estudios, y de los cuales quedaron seleccionados 8 de acuerdo a los criterios de elegibilidad.

Cabe aclarar que para la selección de cada documento fue establecido como primer filtro el cumplimiento de los criterios de elegibilidad. El segundo filtro consistió en que el documento se debía ubicar en una de las tres categorías establecidas. Por último, cada uno de los documentos debía estar articulado entre las tres categorías. Es decir, el documento sobre el estudio de la operacionalización debía ser sobre una de las leyes de la 1ra categoría y también referirse a los documentos ministeriales de la 2da categoría.

Tabla 2.3.1: Resumen de selección de documentos

Categorías	Descriptores	Encontrados	Seleccionados
Leyes, decretos y normativas sobre la inclusión	Análisis de la política educativa de inclusión Chile/Colombia	11	3
	Políticas educativas de inclusión en Chile/Colombia	18	1
	Leyes y Decretos	26	14
Documentos Ministeriales sobre la ejecución de la inclusión	MINEDUC (Chile)	6	4
	MEN (Colombia)	12	5
Estudios e investigaciones sobre los programas educativos de inclusión	Programas de integración escolar+Chile	11	4
	Inclusión educativa en Colombia	7	4

2.4 Método de análisis

Para el análisis de la información, se establecieron las categorías descritas anteriormente por cada país. Es decir, tanto para Chile como para Colombia, se contó con información recolectada en cada una de las tres categorías. Luego de esto, se procedió a la lectura minuciosa de los documentos seleccionados por país y categoría, y se realizó una síntesis resaltando la información relevante de cada documento. Una vez sintetizada la

información, se analizó la articulación entre las categorías, para por último, comparar las articulaciones entre ambos países.

Capítulo III. Resultados

3.1. Chile

3.1.1 Marco legislativo para una Educación Inclusiva

El Estado de Chile viene realizando una serie de cambios al sistema educativo, que necesariamente son transformaciones del marco normativo. Parte de estas transformaciones se dan con el propósito de lograr una Educación Inclusiva abogando por el derecho a una educación de calidad y equitativa. En el siguiente apartado, describimos las tres leyes y cuatro decretos donde se plasma una reforma educativa en pos de la inclusión de estudiantes con discapacidad, asegurando la participación y oportunidad en igualdad de condiciones.

Tabla 3.1.1 Síntesis marco legislativo (Chile)

Tipo	Nombre	Objetivo
Decreto No1/98	Reglamenta capítulo II Título IV de la Ley No19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad.	Dispone en el sistema escolar tres alternativas educacionales para los estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE). Establecimientos comunes con enseñanza diferenciada (Grupo diferenciales); establecimientos con Proyectos de Integración; y escuelas especiales.
Ley No20.201/2007	Modifica el DFL No2, de 1998, de Educación, sobre subvención a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales.	Amplia la subvención para atender a los estudiantes con NEE, estableciendo diferentes montos y reglamentándolos. Además, re-conceptualiza las NEE en dos tipos.
Decreto No201/2008	Promulga la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo.	Chile se compromete a desarrollar medidas pertinentes para el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. Debe asegurar una educación en igualdad de condiciones y sin

		discriminación, en todos los niveles del sistema educativo siendo estos de carácter inclusivo.
Ley No20.370/2009	Ley General de Educación.	Reconoce el derecho a la integración educativa de las personas con discapacidad. Incluye la modalidad Educación Especial o Diferencial al sistema escolar.
Decreto No170/2009	Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de la subvención para Educación Especial	Reglamenta y explicita de manera rigurosa los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales a trabajar con los alumnos con NEE.
Ley No20.422/2010	Establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión de Personas con Discapacidad.	Asegura el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema regular o educación especial que reciban subvenciones o aportes del Estado, en donde estos establecimientos en todos sus niveles deben contemplar planes para los estudiantes con NEE.
Decreto No83/2015	Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica.	Establece los criterios y orientaciones de adecuación curricular (Párvulos y Educación Básica) que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes con NEE.

El Decreto No1/1998 es el primero en el cual se establece la reglamentación de la integración educativa de las personas con discapacidad. Dispone en el Sistema Escolar Nacional alternativas educacionales para las personas con discapacidad que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE). Las alternativas son de tres tipos: establecimientos comunes de enseñanza con grupos diferenciales, Proyectos de Integración y escuelas especiales. Para los establecimientos comunes con proyecto de integración, el artículo No4 define:

“El proceso de integración escolar consiste en educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común...” (Decreto No1, 1998).

Para la incorporación al programa, cada establecimiento debe elaborar y presentar para su aprobación un "Proyecto de Integración Escolar"(PIE), pudiendo con ello solicitar el beneficio de la subvención de educación especial, para satisfacer la contratación y adquisición de los recursos específicos y del perfeccionamiento docente (Decreto No1, 1998).

A partir de la Ley No20.201 del 2007, se amplía la subvención para atender a los estudiantes con NEE, estableciendo diferentes montos en donde se regula lo otorgado, ya que se entiende que estos estudiantes con NEE necesitan de apoyo específico (recursos humanos especializados, materiales didácticos, infraestructura accesible) para lograr el aprendizaje y alcanzar las exigencias del currículo escolar. Igualmente, profundiza el concepto de Necesidades Educativas Especiales, dividiéndolas en dos: Transitorias o Permanentes;

“se entenderá por Necesidades Educativas Especiales de Carácter Transitorio, aquellas no permanentes que requieran los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente, y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización.” (Ley No20.201, artículo No9, 2007)

Se especifica, así, que las NEE no sólo se refieren a las necesidades permanentes producto de una discapacidad, sino también, necesidades que surgen en un momento fijo del proceso de aprendizaje que pueden ser superadas con los recursos y apoyos debidos (Ley No20.201, 2007).

El Decreto No201 del 2008 el Estado de Chile promulga la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo facultativo, en el que Chile se compromete a desarrollar medidas pertinentes para el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad. El protocolo define:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (Decreto No201, artículo No1, 2008)

La convención dictamina en relación a la educación que se debe asegurar a las personas con discapacidad una educación en igualdad de condiciones y sin discriminación, en todos los niveles del sistema educativo, siendo estos de carácter inclusivo, lo que conlleva ajustes y recursos adicionales para este propósito (Decreto No201, 2008).

La Ley General de Educación (LGE) No20.370 del 2009 deroga la Ley Orgánica Constitucional Educativa del 1990 (No18.962), generando así la reforma educativa que el Estado de Chile viene proponiendo desde ese año. En los principios generales, se menciona que el sistema educativo chileno es construido sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución y los tratados internacionales ratificados, por lo que podríamos considerarlos inclusivos en cuanto aseguran el derecho a la educación y la libertad de enseñanza (Ley No20.370, 2009).

La LGE configura un sistema escolar que reconoce el derecho a la integración educativa de las personas con discapacidad, que garantiza la subvención escolar específica para financiar ofertas de educación especial y de proyectos de integración. En el artículo No23 se define a la Educación Especial o Diferencial:

“es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje” (Ley No20.370, artículo No23, 2009).

Igualmente es la modalidad encargada de realizar y proveer las orientaciones para construir adecuaciones curriculares, ya sean para escuelas especiales o aquellas que constan con proyectos de integración, siendo el Ministerio de Educación responsable (Ley No20.370, 2009).

Por medio de la Ley No20.201, se creó la subvención para la educación especial y se estableció que por reglamento deberían fijarse normas para determinar los estudiantes beneficiarios de esta subvención. El Decreto No170 de 2009 determina las normas para beneficiar a los estudiantes con NEE con las subvenciones de la educación especial. Este reglamenta de manera rigurosa los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas y perfil de los profesionales a trabajar con los alumnos con NEE. En el Artículo No2 se definen conceptos claves para la implementación del Decreto, por ejemplo:

*“Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas **barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad** como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.”*

*“Evaluación diagnóstica: constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la **aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación** que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, **la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas**” (Decreto No170, artículo No2, 2009).*

Este Decreto es por excelencia la base normativa del Programa de Integración Escolar, ya que los establecimientos educativos deben cumplir con el mismo para obtener la subvención que el Estado proporciona. El mismo explicita a detalle el proceso por el cual el estudiante debe realizar para ser beneficiario de la subvención (Decreto No170, 2009).

La Ley No20.422 del 2010 busca asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, para obtener la plena inclusión social, eliminando toda forma de discriminación fundada en la discapacidad. La misma determina asegurar la educación mediante el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema regular o educación especial que reciban subvenciones o aportes del Estado. Los mismos establecimientos, en todos sus niveles, deben contemplar planes para los estudiantes con NEE y fomentar, en la realización de estos planes, la participación de todo el plantel de educadores, asistentes y de toda la comunidad educacional (Ley No20.422, 2010).

El Decreto No83 del 2015 establece orientaciones y criterios de adecuación curricular para los establecimientos educacionales, pudiendo adecuar las bases curriculares de educación de párvulos y básica, logrando asegurar que los estudiantes con NEE puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin estas necesidades (Decreto No83, 2015).

A partir del marco normativo descrito, podemos presuponer que el Estado de Chile estableció reformas para la educación de los estudiantes con NEE, al actualizar su marco legislativo de acuerdo a los lineamientos internacionales. Pues establece alternativas para el servicio educativo, aumenta la subvención estatal para su atención educativa y amplía el concepto de Necesidades Educativas Especiales logrando abarcar un mayor número de estudiantes con NEE. Por otra parte, incorpora la modalidad de Educación Especial en el Ministerio de Educación, reglamenta los Proyectos de Integración Escolar, y, por último con el Decreto No83, flexibiliza el currículum por medio de las adecuaciones curriculares.

No obstante, evidenciamos algunas incongruencias en el marco legislativo: por ejemplo, la LGE en su virtud del principio de libertad de enseñanza, deja a opción de los establecimientos la incorporación de proyectos de carácter inclusivo, teniendo ellos la autonomía de decisión. Por lo que las oportunidades de integración quedan sujetas a la voluntad de los establecimientos, siendo la oferta educativa de esta población sujeta a decisión de los establecimientos (Vázquez-Orjula, 2015). En el artículo No3, de la LGE explicita que la misma está basada entre otras cosas en el:

“..derecho a la educación y libertad de enseñanza.” Por lo que el principio de Autonomía expresa: *“El sistema se basa en el respeto y fomento a la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan”* (Ley No20.370, 2009).

Por otro parte, con el Decreto No170, en vez de avanzar hacia una Educación Inclusiva, mejoró la integración escolar y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes integrados, sin tensionar al sistema educativo regular. Pues, el mismo da cuenta de una serie de acciones rígidas como, por ejemplo, el número de estudiantes integrados por sala y del

tipo de NEE Transitorio o Permanente, se delimitan roles y funciones de los profesionales especialistas (Alarcón, Alegría, & Cisternas, 2016). Una de las funciones y rol de los profesionales especialistas y regular es la co-docencia, esta práctica sugiere la participación entre ambos docentes para la planificación de la actividad pedagógica que va dirigida a los estudiantes con discapacidad.

Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: La planificación de este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación defina en esta materia. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia (Decreto No170, artículo No86, letra c, 2009).

Del mismo modo, este decreto se centra en un lenguaje del déficit, donde las diferencias tienen principalmente una dimensión biológica e individual, existiendo estudiantes sanos y enfermos en el aula, donde los problemas son categorizados y se etiquetan por medio de los diagnósticos para ubicar al estudiante dentro del PIE, por lo cual se convierte en una herramienta extremadamente relevante en el proceso escolar, más que el estudiante mismo (Peña, 2013 en Alarcón, Alegría & Cisternas, 2016).

“La evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral e interdisciplinario. Deberá considerar, en el ámbito educativo, la información y los antecedentes entregados por los profesores, la familia del o la estudiante o las personas responsables de éste, o el propio alumno según corresponda, así como las orientaciones técnico-pedagógicas que el Ministerio de Educación defina para estas materias y, en el ámbito de la salud, los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), y las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud, de manera de tener una visión sistémica que dé cuenta de las fortalezas, dificultades y factores contextuales de cada estudiante.” (Decreto No170, artículo No2, letra b, 2009)

Otra incongruencia es que las normativas descritas declaran basarse en los lineamientos internacionales (modelo social), aunque promueve la atención de la diversidad a través de la integración, materializando el marco normativo por medio de la atención individualizada de la discapacidad, la cual se basa el modelo biomédico, que se centra en una visión patológica de la discapacidad (López, Julio, Morales, Rojas, & Pérez, 2014).

El Decreto No170 es un ejemplo indiscutible de esta incongruencia, ya que evidenciamos que imprime una serie de intenciones: que los recursos de la subvención sean dirigidos a los estudiantes con NEE, mejorar la calidad educativa de esta población; y una atención educativa individualizada son intenciones basadas en el modelo biomédico. Se utiliza el diagnóstico para la identificación del estudiante y poder proveer los recursos solo para él; se propone la atención individualizada por parte de un profesional especialista, siendo el único con la capacidad de “educar” a este “tipo” de estudiante con deficiencias, y por último se busca “normalizar” el estudiante de acuerdo a los estándares generales de calidad.

No obstante, con la reciente aprobación del Decreto No83, el cual establece orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y básica, podemos presuponer un pequeño avance de carácter inclusivo, pues flexibiliza el currículo para esta población de estudiantes, ya que al promulgar este decreto se derogaron aquellos en que se aprueban planes y estudios específicos de acuerdo a la discapacidad del estudiante. Del mismo modo, sugiere la utilización del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), como base de las adecuaciones curriculares, donde la colaboración entre docentes (especialistas y regular) es indispensable. Aunque, el decreto en sí no regula la cantidad de horas como en el Decreto No170.

3.1.2 Orientaciones ministeriales relacionadas con el marco legislativo

El Ministerio de Educación (MINEDUC), como responsable de la reforma educativa, genera documentos de libre acceso para que los establecimientos puedan contar con orientaciones y guías para la inclusión de estudiantes con NEE. En la siguiente tabla se muestran las publicaciones del MINEDUC.

Tabla 3.1.2 Síntesis orientaciones ministeriales Chile

Documento	Año	Dirigido a	Articulado	Objetivo
Programa de Integración Escolar. Manual de orientaciones y apoyo a la gestión.	2013	Directores y sostenedores	Decreto No170	Instructivo con toda la información resumida y general sobre el PIE para orientar y apoyar el proceso de incorporación del programa al establecimiento.
Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE) actualizado	2013	Equipo de profesionales del PIE de un establecimiento	Decreto No170	Apoyar a los establecimientos escolares en el proceso de implementación y desarrollo del Programa de Integración Escolar.
Programa de Integración Escolar PIE. Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la Reforma Educacional	2016	Sostenedores y establecimientos educacionales	Ley de Inclusión 20.845 Art 1°, numeral 2	Explica los fundamentos teóricos que sustentan al PIE de acuerdo a la Reforma Educacional. Describe consideraciones para la implementación y desarrollo del programa como una estrategia educativa con enfoque inclusivo.
Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica	2017	Establecimientos educativos de enseñanza básica.	Decreto No83	Explicita las orientaciones y criterios de adecuación curricular y propuestas estratégicas para asegurar que los estudiantes con NEE puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin estas necesidades.

Mediante las publicaciones del MINEDUC aquí podemos evidenciar que la reforma educativa pretende cambiar el paradigma desde la integración hacia la eliminación de las barreras para la participación y la inclusión educativa de todos los estudiantes. En los materiales se fomenta el cambio de cultura, política y prácticas de los establecimientos

escolares, promoviendo el PIE y el Decreto No83 como espacios de trabajo colaborativo para la eliminación de las barreras que existen en las instituciones educativas y el currículo, facilitando el acceso, participación, progreso y egreso de todos los estudiantes.

Algunos autores refieren que las orientaciones técnicas del Ministerio, plantean prácticas pedagógicas desafiantes, ya que los actores educativos deben asumir nuevos roles, y la colaboración entre el docente regular y el profesional especialista crea incertidumbre y dificultades que no tienen respuestas sencillas y menos homogéneas. Igualmente, el rol de trabajo colaborativo cuenta con una doble dimensión (dentro y fuera del aula) para el profesional especialista, pues debe realizar su práctica pedagógica apoyando a los estudiantes con NEE, así como también impactar en la institución educativa para desarrollar actitudes positivas para la inclusión (Alarcón, Alegría, & Cisternas, 2016).

Todos los documentos refieren conceptos y terminologías que van acorde a los lineamientos internacionales, ya que explicitan los conceptos tales como “el acceso, participación y disminución de barreras”, por lo que inferimos que buscan la inclusión educativa basados en el modelo social. Sin embargo, las orientaciones ministeriales sobre el Decreto No170 (programa PIE), utilizan el diagnóstico para la identificación del estudiante con discapacidad, lo que denota el uso del modelo biomédico, pues clasifica al estudiante de acuerdo algún tipo de déficit establecido para la incorporación del estudiante al programa de PIE.

Es decir, en las orientaciones ministeriales referentes al programa PIE, se evidencian disposiciones que van acorde al modelo social, así como también prácticas que son del modelo biomédico.

3.1.3 Estudios e investigaciones sobre el programa de integración educativa

A partir de las promulgaciones del marco normativo, no se hicieron esperar los estudios e investigaciones sobre el Programa de Integración Escolar. Por lo que a continuación,

describimos los hallazgos de cuatro investigaciones que detallan la implementación del programa.

Tabla 3.1.3 Síntesis de los estudios sobre el programa de integración educativa

Nombre del estudio	Tipo de estudio	Año	Autores	Conclusión
Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa	Análisis de datos (Cuantitativos y cualitativos) sobre los Proyectos de Integración Escolar que se desarrollan en los establecimientos educacionales.	2003	Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local-CEAS	Barreras: dificultades en la gestión institucional del programa; poca colaboración entre profesionales; profesional especialista responsable del proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante con NEE. Facilitadores: incorporación de recursos (infraestructura y equipamiento de salas); actitud positiva del profesor de aula a la incorporación del profesional especialista.
Proyectos de Integración Escolar. Factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento	Estudio de caso descriptivo para develar los factores que facilitan y obstaculizan el PIE de una escuela municipal. (Tesis de grado)	2006	Guerra, C.; Meza, P.; Soto, I.	El funcionamiento del PIE aún se encuentra en una etapa inicial, destacan problemáticas como: escasa sensibilización a la comunidad educativa, falta de apoyo de la Unidad, y escasos de tiempo para el trabajo colaborativo entre profesionales. Valoración positiva del programa por la presencia del especialista
Análisis de la Implementación de los Programas de	Análisis de datos (cualitativos y	2013	Fundación Chile: Marfán, J.; Castillo, P.;	A partir de la implementación el Decreto No170, se mejoró

Integración Escolar en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con NEE Transitorias	cuantitativos) sobre la reciente instalación del Decreto No170 y la situación actual de las escuelas en relación a la nueva política implementada.		González, R.; Ferreira, I.	en la incorporación de estudiantes con NEE, los diagnósticos, la contratación de profesionales pertinentes y el acceso a los recursos. Sin embargo, existen dificultades en la gestión colaborativa para lograr un trabajo inclusivo, incorporar en nuevo paradigma del enfoque inclusivo.
Análisis de un Programa de Integración Escolar Barreras y Facilitadores	Estudio de caso descriptivo que devela las barreras y facilitadores de una escuela particular subvencionada del sector sur de la región metropolitana. (Tesis Magister)	2015	Bahamonde, X.	Facilitadores visualizados responden a una satisfactoria implementación del programa. Barreras: falta de gestión y compromiso del establecimiento para incorporar un enfoque inclusivo; existen algunos educadores con actitudes negativas hacia la inclusión de los estudiantes con NEE.

La consultora Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local-CEAS, evaluó la implementación de los proyectos de integración de acuerdo a la legislación establecida hasta ese momento. El “Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa” del 2003 concluye con la existencia de barreras y facilitadores.

Las problemáticas a destacar son las dificultades en la gestión institucional, ya que no todos los establecimientos educativos articulan su proyecto institucional con el Proyecto de Integración Escolar desarrollado. Ello genera baja prioridad del programa y poca participación de los profesionales del PIE, ya que no obtienen espacios ni tiempos apropiados para la colaboración entre docentes y profesional especialista, resultado en un escaso trabajo colaborativo entre ambas partes. Igualmente, el profesional especialista es

distinguido como el responsable del programa, y del proceso escolar del estudiante con NEE. Incluso, se identificaron algunos casos de actitudes de poca disposición de los profesores de aula a apropiarse de su rol preponderante en los procesos de integración de los estudiantes con NEE. Como facilitadores, destacan que cuando el programa es implementado de manera participativa por parte de todos los actores de la comunidad educativa, la gestión es favorecida. El programa es también percibido positivamente en los establecimientos con la infraestructura adaptada para la accesibilidad y con buen equipamiento de sala de recursos. Cabe destacar que los docentes de aula regular, en su mayoría, perciben como positiva la incorporación de profesionales especialistas para el trabajo con estudiantes con NEE (Consultora en Estudios Asesorías y Planificación en Desarrollo Local, 2003).

El estudio de caso descriptivo de Proyecto de Integración Escolar en una escuela Municipal del 2006 obtuvo similares resultados a los descritos anteriormente. Este estudio, a partir de sus hallazgos, comparó los resultados con los CEAS, concluyendo que no se reflejan cambios significativos hasta el año de realización. Por otra parte, destacaron que el funcionamiento del PIE aún se encuentra en una etapa inicial, ya que se evidencian las siguientes problemáticas: falta de sensibilización de toda la comunidad educativa para que haya un mayor compromiso; el no contar con una Unidad de apoyo permanente en cada establecimiento; y el no lograr obtener mayor cantidad de tiempo para realizar las diferentes actividades vinculadas al PIE. Destacaron igualmente, la facilidad del establecimiento municipal en integrar estudiantes con NEE, debido a que el mismo no tiene pruebas de selección para el ingreso, consiguiendo la valoración positiva del programa por parte de algunos docentes de aula regular, por la presencia de profesionales especialistas (Guerra, Meza, & Soto, 2006).

En el estudio de la Fundación Chile (2013) se realizó un análisis de la implementación de los PIE, con la incorporación del Decreto No170, en establecimientos que han incorporado estudiantes con NEE Transitorias. Dicho estudio concluye que los procesos de implementación del PIE se dan de manera adecuada, ya que las consideraciones con

respecto a la incorporación de estudiantes con NEE, los diagnósticos, la contratación de profesionales pertinentes y el acceso a los recursos se han instalado ajustándose a la normativa y orientaciones ministeriales.

Así también, menciona que existen aspectos de la implementación que se encuentran deficitarios, como los que tienen que ver con la instalación de un enfoque inclusivo en todo el establecimiento. Principalmente, existen distintas visiones entre los profesionales del PIE y los educadores del aula regular, en cuanto a cómo se da la inclusión en el aula, las actitudes frente al trabajo colaborativo, la gestión colaborativa para lograr un trabajo inclusivo, la organización y planificación conjunta para el trabajo con estudiantes con NEE y el uso de recursos (Marfán, Castillo, González, & Ferreira, 2013).

Otra investigación del corte estudio de caso analiza también, la ejecución de un PIE en una escuela municipal, concluyendo con la categorización en tres dimensiones: relaciones, infraestructura y gestión; en donde se visualizan barreras y facilitadores por parte de las familias, el educador de aula regular y profesionales del PIE. En general, los facilitadores visualizados responden a una satisfactoria implementación del programa, donde se realizaron todas las consideraciones mencionadas por los documentos orientadores del Ministerio. No obstante, las barreras percibidas responden a la falta de gestión y compromiso del establecimiento para incorporar un enfoque inclusivo. Es decir, existen algunos educadores que no responden de manera positiva hacia la inclusión, se interrumpen las reuniones de trabajo colaborativo entre los profesionales del PIE y los docentes del aula regular, y se deja como opcional el trabajo en el aula de recurso (Bahamonde, 2015).

Todos estos estudios e investigaciones, de acuerdo al marco normativo que rige al momento de la investigación, dan cuenta que el programa PIE contribuye al acceso del estudiante con NEE a establecimientos regulares, pero además develan barreras en la implementación del programa.

Con la incorporación de nuevas leyes, decretos y mejoras en las orientaciones, la implementación y funcionamiento del PIE se observan favorecidas en el uso de los recursos, apoyo pedagógico de profesionales especializados a los docentes regulares e infraestructura accesible, logrando avances para consolidar al programa en el sistema educativo. No obstante, lo que no logra a cabalidad, según los estudios mencionados, es incorporar un enfoque inclusivo en los establecimientos, por más que en las orientaciones ministeriales declaran que el PIE es un programa que propicia la inclusión y participación del estudiante con NEE.

Nos cuestionamos cuál es la razón por la que no se pueda lograr un enfoque inclusivo en los establecimientos educativos por medio del PIE. Algunos autores fundamentan que la cultura, política e ideología dentro del establecimiento educativo persiste porque el mensaje del marco legislativo sigue siendo el mismo: diagnosticar a los estudiantes para la subvención, por lo que continúa el enfoque integrador (Alarcón, Alegría, & Cisternas, 2016). Es decir, continuar con la lógica binaria de estudiante sano y enfermo en una misma sala de clases, en donde los enfermos necesitan un tratamiento especial. Del mismo modo, es por esta lógica que presuponemos que algunos docentes regulares tienen precepciones negativas hacia la inclusión, como citan los estudios descritos.

Cabe mencionar, en cuanto a la promulgación del Decreto No83, que no se encontraron estudios referentes a esa norma. Sin embargo, creemos que ella podría llegar a ser una herramienta importante para avanzar hacia el enfoque inclusivo en el sistema educativo, ya que toma consideraciones de la Teoría Diseño Universal del Aprendizaje destacando que, aplicando esta teoría, se facilita el aprendizaje a todos los estudiantes y en especial a aquellos con NEE. Además, por medio del mismo, se derogaron los decretos que señalaban planes y programas diferenciados de acuerdo al déficit del estudiante, de modo a que ahora en más, estos estudiantes pueden acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza en condiciones formalmente similares a las que acceden los estudiantes sin estas necesidades (MINEDUC, 2015)

3.2. Colombia

3.2.1 Marco legislativo de la Educación Inclusiva

El Estado de Colombia acoge los lineamientos establecidos por las convenciones y declaraciones internacionales, por lo que se ha comprometido con la transformación de su sistema educativo bajo el enfoque inclusivo, implicando el cambio en la legislación. En la siguiente tabla se resumen el marco legislativo, y luego describimos en detalle el marco normativo que sustenta una educación inclusiva.

Tabla 3.2.1 Síntesis marco legislativo (Colombia)

Tipo	Nombre	Objetivo
Ley No115/1994	Ley General de Educación	Integra al sistema educativo el servicio y la atención pública a las personas con limitaciones.
Decreto No2082/1996	Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.	Las entidades territoriales ejecutan, en su jurisdicción, un plan para la atención educativa de las personas con limitaciones, teniendo en cuenta los criterios señalados por el MEN. Se establece una co-financiación entre el MEN y la entidad territorial.
Ley No361/1997	Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitaciones y se dictan otras disposiciones.	Garantiza el acceso a la educación de las personas con limitaciones en todos los niveles ya sean tanto pública como privada.
Resolución No2565/2003	Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.	Establece una figura responsable de aspectos administrativos y pedagógicos en cada entidad territorial, la que debe organizar la oferta educativa.

Ley No1346/2009	Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.	Colombia asegura que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema general de educación, por motivos de discapacidad, asegurando un sistema educativo inclusivo.
Decreto No366/ 2009	Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidad o con talento excepcionales en el marco de la educación inclusiva.	Se responsabiliza a las entidades territoriales de la organización de la oferta educativa, los establecimientos educativos deben adecuar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a lo establecido por el MEN.
Ley No1618/2013	Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los Derechos de las personas con discapacidad.	Determinan las funciones y obligaciones de los entes como el MEN, las entidades territoriales y los establecimientos educativos, a partir del enfoque inclusivo.
Decreto No1421/2017	Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad	Aumenta un 20% los recursos financieros para las entidades territoriales. Se establece contar con un Plan Progresivo de Implementación (incluye aspectos administrativos, técnicos y pedagógicos) donde se reporta los avances al MEN, además el plan debe incorporar el paradigma de la Educación Inclusiva.

La Ley General de Educación No115, promulgada en el 1994, fija las normas generales para el servicio público de la Educación Colombiana y se fundamenta en los principios de la Constitución Política de Colombia, sobre el derecho a la educación de toda persona.

Basada en este principio, la Ley integra al sistema educativo, el servicio y la atención pública a las personas con limitaciones.

Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. (Ley No115, artículo No46, 1994)

Se establece al Gobierno Nacional como responsable en reglamentar este servicio, por lo que debe apoyar creando programas y fomentando experiencias pertinentes para la atención a personas con discapacidad. Por otra parte, las entidades territoriales acogen las reglamentaciones del Gobierno Nacional para implementarlas en sus respectivos territorios, siendo los establecimientos educativos los que organizan las acciones pedagógicas y terapéuticas para la integración de la población con discapacidad (Ley No115, 1994).

El Decreto No2082 del 1996 reglamenta las normas y requisitos para la atención educativa de personas con limitaciones o con capacidades excepcionales. La organización del servicio educativo establece que las entidades territoriales ejecutan, en su respectiva jurisdicción, un plan para la atención educativa de las personas con limitaciones, el cual se elabora teniendo en cuenta los criterios señalados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Es por esto que las entidades territoriales son unidades de atención integral, que brindan a los establecimientos educacionales, formales o informales, estatales o privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios. La financiación del servicio educativo de personas con discapacidad es a través del apoyo económico otorgado por el MEN y las entidades territoriales, los que de manera coordinada y bajo sistemas de cofinanciación, definen los mecanismos para planificar y gestionar los programas y proyectos correspondientes (Decreto No2082, 1996).

La Ley No361 del 1997 establece mecanismos de integración social para las personas con limitaciones, entendiendo que el Estado Colombiano garantiza el acceso a la educación,

ya sea en entidades tanto públicas como privadas en todos los niveles.

“El Gobierno Nacional promoverá la integración de la población con limitaciones a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional” (Ley No361, artículo No11, 1997).

El MEN es el agente regulador y de control para el cumplimiento de las disposiciones sobre la educación de personas con limitaciones; encargándose del diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, de las estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio, así como también impulsar convenios entre entes estatales y privados, para ofrecer programas terapéuticos, educativos y de rehabilitación (Ley No361, 1997).

A partir de la Resolución No2565 del 2003 el MEN, en su carácter de ente regulador, establece las medidas para las entidades territoriales y los establecimientos que brindan servicio educativo a los estudiantes con limitaciones. Se define crear la figura de un responsable de los aspectos administrativos y pedagógicos en las entidades territoriales, el cual organiza la oferta educativa para los estudiantes con limitaciones. Dependiendo de la condición de discapacidad, se designa qué establecimiento educativo prestará o no el servicio, al cual se brinda el apoyo necesario, con aulas especiales, seguimientos, orientaciones de adecuaciones, etc. Así también, se determina la institución encargada de la evaluación psicopedagógica y el diagnóstico interdisciplinario de los estudiantes con limitaciones y se establecen las funciones de los docentes y los profesionales de apoyo, que conforman el equipo de la entidad territorial certificada (Resolución No2565, 2003).

A través de la Ley No1346 del 2009 el Gobierno colombiano aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, por lo que se compromete en asegurar que dichas personas no sean excluidas del sistema general de educación. Por lo que el Gobierno reconoce a la educación, como un derecho de las personas con discapacidad sobre la base de la igualdad de oportunidades sin discriminación, asegurando un sistema educativo inclusivo (Ley No1346, 2009).

El Decreto No366 del 2009 regula la organización de los apoyos pedagógicos para la atención de los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Se define al estudiante con discapacidad como:

“aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno.” (Decreto No366, artículo No2, 2009)

La deficiencia puede ser sensorial, motora o física, cognitiva, discapacidad al comunicarse y de relacionamiento, o la discapacidad múltiple. Dicho decreto establece también como responsable de la organización del servicio a las entidades territoriales certificadas. Éstas deben asignar el personal de apoyo pedagógico a los establecimientos educativos de acuerdo a la discapacidad que presenten los estudiantes matriculados, siendo los establecimientos educativos los responsables de organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación, de acuerdo a las orientaciones pedagógicas producidas por el MEN. Cabe destacar que la asignación de recursos para la administración es de acuerdo al porcentaje de matriculados y el desarrollo y avance del Plan de Mejoramiento del programa de inclusión del MEN; además del financiamiento propio auto gestionado por las entidades territoriales (Decreto No366, 2009).

La Ley No1618 del 2013 garantiza y asegura el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad mediante la adopción de medidas de inclusión. Por lo que conceptualiza a la persona con discapacidad como:

Personas con y/o en situación de discapacidad: Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Ley No 1618, artículo No1, 2013)

Esta Ley declara introducir el enfoque inclusivo en el marco legislativo. Además, determina las funciones y obligaciones de los siguientes entes: el MEN, las entidades territoriales y los establecimientos educativos, siendo el MEN el responsable en definir los acuerdos interinstitucionales que se requieren con los distintos sectores sociales, de

manera que sea posible garantizar la atención educativa integral a la población con discapacidad (Ley No1618, 2013).

Mediante la Ley No1618, la cual ordenó al MEN reglamentar la atención educativa de la población con discapacidad bajo el enfoque inclusivo, se promulga en agosto del 2017 el Decreto No1421, el cual incorpora acciones que ajustan el servicio educativo de esta población, por lo que se aumentan los recursos financieros, adicionando un 20% más por cada estudiante con discapacidad registrado en el sistema de matrículas. Este aumento va a la entidad territorial al que el estudiante pertenece.

Así también, el decreto dictamina que las entidades territoriales deben diseñar un Plan Progresivo de Implementación que comprenda aspectos administrativos, técnicos y pedagógicos en el cual se detallen las acciones y estrategias para garantizar la Educación Inclusiva y además este debe ser reportado al MEN por medio de un informe anual sobre el impacto del Plan para su análisis. Igualmente, se establece que los establecimientos educativos en conjunto con las entidades territoriales deben elaborar e implementar un Plan Individual de apoyos y ajustes razonables (PIAR), una herramienta que proyecta el año académico del estudiante con NEE basada en el Diseño Universal de Aprendizaje. El mismo debe ser parte de los planes de mejoramiento institucional (PMI) de los establecimientos educativos y en los planes de apoyo al mejoramiento de las entidades territoriales (Decreto No1421, 2017).

A partir del marco normativo descrito anteriormente, podemos inferir que la gestión administrativa como pedagógica es descentralizada, siendo autónomas. Por lo que las secretarías departamentales y municipales de educación adoptan un rol transcendental en la aplicación de las políticas educativas inclusivas. Del mismo modo, no existe una legislación exclusiva (o programa) para toda la población con NEE, sino que este tema se aborda de forma transversal, siendo las entidades territoriales responsables en crear programas de inclusión de acuerdo al contexto (Vázquez-Orjula, 2015). Igualmente, como la administración es descentralizada, el financiamiento de la atención educativa de la

población citada también lo es, por lo que se sustenta en los recursos propios departamentales y municipales, además de la cofinanciación de la secretaría educativa territorial.

Teniendo en cuenta lo establecido en la legislación de Colombia, podemos concluir que la misma propicia la libertad de generar programas inclusivos contextualizados dependiendo del territorio, es decir, de la entidad territorial y los lineamientos del MEN. Del mismo modo, es relevante que la legislación asegura el acceso de la población con discapacidad a cualquier tipo de establecimiento educativo, sea público o privado. Por lo que supone ser un sistema educativo sin discriminación a esta población. Consideramos que el generar programas es un gran desafío, tanto como una oportunidad, ya que para tal se precisa del recurso humano capacitado, ya sea en el conocimiento pedagógico, como también administrativo (gestión de recursos, presupuestos, etc.).

Una incongruencia observada en el marco legislativo colombiano es que cada secretaría territorial debiese generar un programa para la inclusión de los estudiantes con discapacidad, lo que da a entender que cada programa se ejecuta de manera contextualizada siendo de carácter inclusivo. Sin embargo, en la legislación se conceptualiza al estudiante como una persona deficitaria, por lo que limita a los programas a entender al estudiante desde un modelo biomédico, más que social, siendo el programa integrador más que inclusivo.

En las primeras leyes de los años 90 se conceptualiza a la persona con discapacidad como “persona con limitaciones”, luego a partir del 2000 como “estudiantes con déficit o limitaciones”, para luego en el último decreto hablar de “estudiante en situación de discapacidad”. Todas las denominaciones anteriores creemos que posicionan al estudiante como portador del problema, dificultad o limitación, bajo el modelo biomédico más que social.

Igualmente, la autora Crosso (2010) explica que el marco legislativo de Colombia, se basa en dos ideas erróneas, pues si bien asume el derecho a la educación de las personas con discapacidad, conceptualizando la discapacidad como un fenómeno homogéneo y que limita a la persona, porque utiliza el diagnóstico para la identificación de la persona. La misma argumenta que en el marco normativo la atención o el servicio para esta población se enfoca desde la perspectiva de grupo vulnerable por el solo hecho de su discapacidad, no como el resultado de la interacción del sujeto con su medio social, que es lo que proponen los lineamientos internacionales.

No obstante, a través del Decreto No1421 el marco normativo pareciera avanzar en el ajuste de la atención educativa de la población con discapacidad, ya que se realiza un aumento de la financiación y se establece el reporte anual sobre los avances al MEN por parte de las entidades territoriales.

3.2.2 Orientaciones ministeriales relacionadas con el marco legislativo

El MEN, como ente responsable, genera y difunde documentos guías para la atención educativa a poblaciones con NEE, las cuales deben ser acogidas por las entidades territoriales y a su vez adaptadas a los establecimientos educativos. Cabe destacar que el MEN realiza un Plan Sectorial cada 10 años, es decir, una hoja de ruta educativa con los objetivos y prioridades a lograr que todas las entidades territoriales deben incorporar. Dentro de este Plan Sectorial también se incluyen los objetivos para la atención educativa a la población con limitaciones.

Tabla 3.2.2 Síntesis orientaciones ministeriales Colombia

Documento	Año	Dirigido a	Articulado	Objetivo
Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE.	2006	Secretarías de educación de las entidades territoriales, establecimientos educativos, docentes de aula.	Marco de políticas sobre la cobertura, calidad, pertinencia y equidad.	Presenta los conceptos básicos sobre los que se diseñan las orientaciones pedagógicas para la atención educativa de los estudiantes con NEE.
Guías de Orientación Pedagógica para la atención educativa de: limitación auditiva, visual, Sordo-ceguera, Autismo, Discapacidad (motora, cognitiva) y Capacidades y talentos excepcionales.	2006	Secretarías de educación de las entidades territoriales, establecimientos educativos, docentes de aula.	Marco político donde reglamentan a las Entidades territoriales e instituciones educativas a organizar la atención a la población con NEE.	Herramienta para que los profesionales de la educación, transformen sus prácticas en acciones pertinentes de acuerdo a las necesidades del estudiante con NEE.
Cartilla de Educación Inclusiva “Índice de Inclusión”	2008	Establecimientos educativos.		Herramienta de autoevaluación de la gestión inclusiva. Para reconocer el estado de la atención a la diversidad y analizar las fortalezas y oportunidades.
Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación.	2012	Secretarías de educación en las entidades territoriales	Ley No1346	Herramienta para apoyar la gestión administrativa y pedagógica. Para que los actores educativos comprendan y asuman una serie de disposiciones que el sistema educativo colombiano debe atender para responder a la garantía del derecho a la educación de esta población en particular.
Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el	2017	Secretarías de educación en las entidades territoriales y establecimientos educativos	Marco político sobre el derecho a la Educación Inclusiva.	Actualización de los lineamientos publicados en el 2006. Disposiciones desde tres ejes; técnica, pues acoge las teorías y normativas actualizadas (internacional y nacional); administrativa, ya

marco de la educación inclusiva.				que orientar la gestión territorial e institucional de manera articulada con los entes responsables; y pedagógica, por lo que ofrece una metodología de caracterización de los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad.
----------------------------------	--	--	--	--

A partir de estas publicaciones, podemos evidenciar una clara intencionalidad por parte del MEN hacia las orientaciones para la atención de esta población. pues las primeras guías, se basan en explicativos desde lo teórico, sobre cada tipo de discapacidad atendida, para expandir la comprensión en el sistema educativo sobre esta población.

Con el Índice de Inclusión se demuestra una intención de que cada institución se autoevalúe, para luego mejorar en las áreas deficitarias. En las últimas dos publicaciones se ofrecen orientaciones para el trabajo intersectorial e intrasectorial, es decir, para la gestión administrativa entre las entidades territoriales y las instituciones educativas, como también, entre las entidades territoriales de educación y otras secretarías (Salud, Cultura, Deporte, etc.). Por lo que podemos inferir que el MEN viene realizando ajustes para la atención efectiva de la población con discapacidad.

Igualmente, las orientaciones ministeriales se encuentran alineadas de acuerdo al marco normativo explicitado en la categoría anterior, por lo que conceptualizan al estudiante con discapacidad basado en el modelo biomédico: definen y clasifican al estudiante en siete tipos de discapacidad:

En el marco del presente documento adoptaremos las discapacidades que reconoce la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2001 y 2011, y que se recogen en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF). Esta es la tipología que, actualmente, reconoce el Estado colombiano y que se trabaja, detecta y rehabilita en el sector salud. Los siguientes son los nueve tipos de discapacidad: Trastornos del espectro autista (TEA); Discapacidad intelectual, auditiva, visual, física, psicosocial; sordoceguera; Trastorno de voz y habla (MEN, pág. 51, 2017).

Cabe destacar que las orientaciones ministeriales no son explícitas en mencionar a qué marco normativo responden, sino que lo hacen de manera general, sin especificar a qué decreto o ley se encuentran articuladas. Solo un material declara estar basado en la Ley No1346. Presuponemos que al no estar explícito el marco normativo, las orientaciones no son claras a qué acción de normativa responde, por lo que no se podría evaluar qué acciones están siendo llevadas a cabo y cuáles no.

3.2.3 Estudios e investigaciones sobre la inclusión educativa en Colombia

Desde la academia se han realizado estudios e investigaciones sobre la integración/inclusión educativa colombiana. En este apartado, describimos los hallazgos de cuatro investigaciones, las cuales, en contraste entre sí, evidencian cómo se encuentra la inclusión educativa en Colombia. Cabe destacar que, como el sistema educativo colombiano, no cuenta con un programa único, sino que cada entidad territorial establece su programa o plan para la atención educativa de la población con discapacidad, algunos estudios descritos son de localidades específicas y otros de carácter genérico.

Tabla 3.2.3 Síntesis de estudios sobre la inclusión educativa en Colombia

Nombre del estudio	Tipo	Año	Autores	Conclusión
Situación de la Educación en Colombia	Análisis comparativo entre el marco normativo y datos estadísticos	2010	Sarmiento, A.	Los infantes con discapacidad ingresan tardíamente a la educación formal. Gracias al marco normativo se logró el paso de la educación espacial a la integración. Existen deficiencias en los recursos de infraestructura accesible, insumos especializados para la población con discapacidad y profesional capacitado.

Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y Facilitadores para su implementación	Análisis contrapuestos de las entrevistas de los participantes (representante de la entidad territorial, directivos de la institución educativa y familiares).	2011	Serrano R. & Camarro, L.	Facilitadores: disponibilidad de ingreso por parte de la institución educativa, interés por parte de la familia a escolarizar a los infantes con discapacidad. Barreras: limitada capacitación a los docentes sobre la discapacidad, falta de acompañamiento a las instituciones educativas por parte de la entidad territorial (ente responsable), actitudes negativas sobre la discapacidad.
Una estrategia para la educación inclusiva	Análisis cuantitativo, utilizando estadísticas descriptivas del material “Índice de Inclusión” a 4 instituciones educativas.	2012	Echeverría, Rúa, & Pertuz	El índice de inclusión demuestra como áreas deficitarias las de gestión administrativa y comunidad, siendo las áreas de gestión académica y directiva con mayores puntajes. Además, una escasa evaluación de los programas inclusivos.
De la política sobre inclusión educativa a la escuela para la diferencia: Análisis de caso IED entre Nuves Sur Oriental, Sedes B y C primaria	Investigación acción, que implementó acciones inclusivas de acuerdo a la política educativa inclusiva. (Tesis doctoral)	2015	Ochoa & Riveros	Los actores educativos interpretan la política educativa inclusiva desde una percepción de “atención, asistencia”, siendo diferentes manifestaciones de inclusión entre los actores. A partir de la acción de la investigación se logró la reflexión en los actores sobre entender la concepción de inclusión desde la perspectiva de aceptar lo diferente.

En la publicación “Situación de la Educación en Colombia” (2010), se evaluó lo que declara la normativa sobre la educación para la población con discapacidad. Demuestra, a través de datos estadísticos, que la asistencia de personas con discapacidad a instituciones de educación formal es menor a la asistencia a instituciones de educación no formal, la que es el triple de la proporción por persona. De los que asisten a la educación formal un poco menos del 10% están en preescolar; el 66% en primaria, el 20% en secundaria básica y los que llegan a la secundaria media, son muy pocos, sólo 4,4%. Del mismo modo, los infantes con discapacidad ingresan tardíamente a la educación formal básica, por lo que tienen un nivel de repetición alto en los primeros años de la básica primaria y además, son potenciales desertores (Sarmiento, 2010).

Como avance del marco normativo se señala que 94% de los matriculados van a instituciones integradas, por lo que el paso de las instituciones de educación especial a la oferta de educación integrada constituye un logro de la política pública del derecho a la educación de las personas con discapacidad. En lo que respecta a los recursos (humano y financiero) para la atención a esta población, se indica que a nivel nacional los docentes con preparación y capacitación certificada son de 0,9 por institución educativa y de personal de apoyo tan sólo es de 0,5 por institución, es decir 1 especialista para cada 2 centros educativos en todas sus sedes, por lo que se considera escaso el recurso humano, siendo un desafío la transformación planteada por la normativa debido a factores administrativos. Igualmente, el autor destaca que no se pudieron evaluar factores como: la infraestructura accesible de las instituciones educativas, adquisición de insumos técnicos y la implementación de tecnologías, pues no existe información sobre estos factores por más que sean exigidos en la normativa (Sarmiento, 2010).

Otra investigación exploró las barreras y facilitadores para la implementación de la política educativa de la persona con discapacidad, en Bucaramanga, una localidad de Colombia; por lo que participaron representantes de la entidad territorial, directivos de las instituciones educativas y apoderados de estudiantes con discapacidad, identificando

como barreras: la falta de estrategias de apoyo a las instituciones educativas por parte de la entidad territorial, la escasa o limitada capacitación docente, los altos costos de los servicios de profesionales especialistas y la actitud negativa frente a la discapacidad. Los facilitadores son la disponibilidad de cupos, la incorporación del tema en la agenda política y el interés de las familias para que la persona con discapacidad estudie. Las autoras concluyen a partir de los hallazgos que las barreras evidenciadas podrían deberse a los intentos por implementar programas extranjeros, sin antes realizar un diagnóstico del contexto, además de una desorganizada gestión presupuestal para el funcionamiento de los programas y sin el compromiso del trabajo intersectorial entre entidades responsables de la atención educativa de la población con discapacidad (Serrano R. & Camarro L., 2011).

El estudio realizado a cuatro instituciones educativas del municipio de Aracataca, región de Magdalena, indagó sobre la inclusión educativa a través del instrumento Índice de Inclusión (MEN). Por medio de la entrevista a los docentes, estudiantes y padres de familias y su comparación entre las instituciones se demuestra como resultado que las áreas con menor desempeño fueron las de gestión administrativa de la institución y gestión de la comunidad, siendo la gestión académica y directiva, la de mayor puntaje. Es decir, los participantes puntuaron como deficitario las tareas referentes a la gestión los recursos, infraestructura, capacitación docente, programas de acompañamiento de la comunidad, etc. Sin embargo, las tareas referidas a la gestión de la institución educativa (adecuación curricular, seguimiento académico, clima escolar, etc.) fueron evaluadas como buenas. Cabe destacar que los autores concluyen que en todas las instituciones se realizan algunas acciones inclusivas para la atención a la diversidad, las cuales son consideradas en los planes de mejoramiento institucional. Sin embargo, éstas no son evaluadas, lo que no permite determinar la calidad y efectividad de la atención a la población con discapacidad, (Echeverría, Rúa, & Pertuz, 2012).

En una investigación realizada en una institución educativa del distrito de Bogotá, se llevó a cabo una experiencia educativa de implementación de políticas públicas que favorezcan la inclusión educativa desde la perspectiva de lo diferente, en toda la institución y con los educadores. Los primeros hallazgos demuestran que la institución educativa interpreta la política pública educativa sobre inclusión, desde la posibilidad de atención de la población con alguna NEE, existiendo diversas manifestaciones de inclusión por cada actor de la comunidad que participó. Del mismo modo, a partir de la experiencia se logró incidir en las personas participantes, lo que demuestra que sí es posible un cambio en las concepciones sobre inclusión y el aceptar la diferencia. Este cambio se dio por medio de la reflexión del estudiante con discapacidad (qué condiciones se requiere para su aprendizaje, cómo avanzar en sus capacidades) (Ochoa & Riveros, 2015).

Mediante estas investigaciones y estudios académicos y, en contraste con el marco normativo y las orientaciones ministeriales, podemos inferir que el Estado de Colombia ha avanzado en cuanto al acceso a establecimientos regulares de la población con discapacidad. Sin embargo, evidenciamos factores deficitarios que debieran ser mejorados para una atención más accesible, por ejemplo: la escasa infraestructura adecuada, la falta de equipos tecnológicos especializados y recursos materiales, considerando que varios estudios concluyen que los factores mencionados, son escasos, nulos o no se cuenta con la información para evaluarlos.

Del mismo modo, las investigaciones dan cuenta de la insuficiente articulación intersectorial e intrasectorial, es decir, entre las entidades territoriales y los establecimientos educativos, lo que tiene concordancia con las últimas dos publicaciones del MEN, ya que estas dan énfasis a orientaciones de gestión administrativa para las entidades territoriales.

En el estudio de Ochoa & Riveros (2015) se sugiere que la institución educativa interpreta la política pública educativa sobre inclusión desde la posibilidad de atención de la

población con alguna discapacidad. Esta interpretación por parte del establecimiento concuerda con las orientaciones ministeriales, así como también con la normativa, pues ambas dan referencia al servicio educativo dependiendo del tipo de discapacidad. Por ejemplo, las guías de orientación pedagógica del MEN estaban divididas según la discapacidad; del mismo modo, la normativa en el Artículo No2 del Decreto No366 establece que las deficiencias del estudiante pueden ser sensorial, motor o físico, cognitivo, discapacidad al comunicarse y de relacionamiento, y la discapacidad múltiple.

Capítulo IV. Discusión

A través de los años, Chile y Colombia vienen transformando sus marcos legislativos en pos de una educación más inclusiva. Estos cambios se evidencian por medio de la triangulación de los tres ejes: marco legislativo, orientaciones ministeriales y estudios sobre la implementación de las políticas. Cada país demuestra avances, retos y conceptualizaciones sobre la Educación Inclusiva en su respectivo contexto, por lo que al compararlas existen semejanzas y diferencias.

Tanto Chile como Colombia, gracias a los convenios internacionales, introducen en sus marcos normativos leyes y decretos que garantizan el derecho a la educación de niños y niñas con discapacidad. Sin embargo, a partir de la comparación entre los marcos legislativos se observa que Chile cuenta con un programa (PIE) para todos los establecimientos educativos que deseen implementarlo, por lo que el financiamiento de dicho programa es por la Ley No 20.201 (de subvención diferencial) para cubrir los recursos y apoyos adicionales que necesitan los estudiantes con discapacidad. Por el contrario, en Colombia cada entidad territorial debe generar un programa de carácter inclusivo que se ajuste a las características del contexto, y la financiación corresponde a la entidad territorial y un aporte del Gobierno Nacional, siendo una cofinanciación y corriendo la mayor responsabilidad por parte de la entidad territorial. Tal podría ser el motivo de la falta de recursos e infraestructura accesible para la población con discapacidad. Aunque con el reciente Decreto No1421 (2017) esto se podría revertir, pues se aumenta en un 20% la financiación para los estudiantes con discapacidad.

El concepto de estudiante con discapacidad también es distinto: Chile determina que existen dos tipos de NEE, Permanente o Transitoria, y de estas categorías dependen de la duración de los apoyos y recursos que el estudiante necesite para su proceso de aprendizaje, por lo que abarca una amplia gama de diagnósticos (Trastornos Específicos

del Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA), etc.) En cambio, Colombia conceptualiza al estudiante con discapacidad como aquel que presenta un déficit que limita su desempeño escolar, pudiendo ser deficiencia sensorial, motora o física, cognitiva, discapacidad al comunicarse y de relacionamiento, o discapacidad múltiple.

No obstante, los dos países utilizan el diagnóstico para identificar y subvencionar a los estudiantes con discapacidad. Autores como Crosso (2010) de Colombia y López, Julio, Morales, et. al (2014) de Chile realizan una crítica con respecto al marco legislativo. El primero explica que la legislación colombiana se sustenta en el derecho a la educación de personas con discapacidad desde ideas erróneas, ya que asume la discapacidad como una limitación del sujeto y no como el resultado de la interacción del sujeto con su medio. Los autores chilenos explicitan que la normativa declara ser inclusiva, aunque se materializa desde un modelo biomédico al concebir una visión patológica de la discapacidad.

En cuanto al acceso, la legislación de Colombia asegura que los estudiantes con discapacidad pueden estudiar en establecimientos tanto públicos como privados. Por el contrario, en Chile existen tres tipos de alternativas para el acceso para esta población: establecimientos comunes de enseñanza con grupos diferenciales o con Proyectos de Integración y escuelas especiales. La LGE deja como opción de los establecimientos el contar o no con proyectos de carácter inclusivos.

Las orientaciones ministeriales de ambos países están articuladas al marco normativo. Sin embargo, en el caso de Colombia las orientaciones no explicitan a que ley o decreto responden, lo que creemos es una desventaja ya que no se cuenta con la información sobre qué acciones del marco normativo son llevadas a cabo y cuáles no.

Igualmente, evidenciamos, en ambos países, que las orientaciones ministeriales se actualizan de acuerdo a las nuevas leyes o decretos. Por ello las primeras orientaciones

explicitan una concepción de estudiante con discapacidad desde un modelo biomédico. Las últimas orientaciones incorporan conceptos como barreras para el aprendizaje y participación del estudiante, aunque se siga utilizando el diagnóstico para la identificación del estudiante con discapacidad y así también como herramienta de apoyo para la intervención del proceso de enseñanza aprendizaje de este estudiante. Es una contradicción también evidenciada en los marcos normativos, pues los mismos declaran ser de carácter inclusivo, aunque sigan proponiendo prácticas desde el enfoque integrar, es decir basado en el modelo biomédico.

Así como las normativas y orientaciones de ambos países exhiben algunas incongruencias para ser del todo inclusivas, en los estudios e investigaciones también se evidencian estas incoherencias.

En el caso de Chile, con la implementación del Decreto No170 se logró mejorar la calidad educativa para los estudiantes con discapacidad desde un enfoque integrador, aunque persisten las actitudes negativas por parte del docente regular para trabajar con estudiantes con discapacidad (algunos), así como discrepancias teóricas sobre el concepto de inclusión, por lo que se evidencia falta de concordancia para el trabajo con el estudiante por parte de los actores educativos, así como también escasez del trabajo colaborativo y una subvención basada en el diagnóstico, por lo que en la práctica el diagnóstico se considera más relevante para el proceso escolar que el estudiante en sí (Marfán, Castillo, González, & Ferreira, 2013; Bahamonde, 2015; Alarcón, Alegría, & Cisternas, 2016).

En cuanto a Colombia, no se asegura la calidad educativa para esta población. Los estudios demuestran que no existen evaluaciones sobre la calidad y efectividad de la práctica pedagógica. Esto podría deberse a la falta del trabajo colaborativo entre los establecimientos educativos y las entidades territoriales, o una pobre gestión administrativa y pedagógica de las entidades territoriales (Serrano R. & Camarro L., 2011; Echeverría, Rúa, & Pertuz, 2012). Así también, la percepción del docente regular está

basada en la atención de acuerdo al diagnóstico establecido, es decir, por medio de la limitación, más que sus potencialidades, lo que es congruente con la normativa, pues esta se plantea de la misma manera (Ochoa & Riveros, 2015).

Cabe destacar que tanto Chile como Colombia lograron la integración de estudiantes con discapacidad a establecimientos regulares. Aunque esto no signifique accesibilidad en todos los ámbitos, Chile cuenta con una atención donde los recursos y apoyos (humano e infraestructura) son asequibles para los estudiantes (Marfán, Castillo, González, & Ferreira, 2013). En cambio, Colombia en cuanto a estos recursos, evidencia escasez, o falta de información para su evaluación, a pesar que lo declara la normativa (Sarmiento, 2010).

Igualmente, es relevante mencionar que ambos países van actualizando sus orientaciones ministeriales de acuerdo a los decretos, leyes y necesidades percibidas para mejorar la educación de esta población. En el caso de Chile, los primeros estudios descritos dan cuenta de una deficiente implementación del programa PIE, en cambio los últimos revelan el dato de una eficiente implementación en los factores que se mencionó anteriormente. En cuanto a Colombia, los estudios dan cuenta que se logró incorporar a los estudiantes con discapacidad al aula regular, aunque los demuestran factores deficitarios, por lo que las intenciones de las últimas orientaciones ministeriales apuntan a mejorar los factores como la gestión administrativa, pedagógica y técnica de las entidades territoriales.

Cabe destacar que tanto el marco normativo como las orientaciones ministeriales van incorporando los lineamientos internacionales, es decir, declaran ser inclusivos por el uso de conceptos que van más acordes con el modelo social (participación, no discriminación, barreras, etc.). Sin embargo, la crítica radica en que a pesar de las actualizaciones se siguen utilizando prácticas derivadas del modelo biomédico, que hacen imposible una educación inclusiva.

Claro está que para ambos países la Educación Inclusiva propuesta desde la UNESCO (2004) es un desafío, pues la misma plantea cambiar los sistemas educativos, ya que define que estos son los que crean las barreras (currículos mal diseñados, maestros poco capacitados, medios de instrucción inapropiados, edificaciones inaccesibles) para el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Para este fin son necesarias transformaciones desde los marcos normativos, ya que estos son los que sustentan las orientaciones que guían la práctica pedagógica.

No podemos desacreditar que cada país está avanzando hacia la Educación Inclusiva. Con el Decreto No83, Chile da un paso adelante para flexibilizar el currículo, derogando decretos anteriores donde explicitan ajustes curriculares para estudiantes con discapacidad (MINEDUC, 2015). En cuanto a Colombia, con el Decreto No1421 se proponen acciones para el control y evaluación a las entidades territoriales en cuanto al programa que están implementando en sus respectivas jurisdicciones.

Es relevante, además, que los dos países reflexionen las incongruencias evidenciadas en la normativa, especialmente el uso del diagnóstico. Sabemos que este es una herramienta para identificar y subvencionar la educación. Aun así, se podría pensar en otra forma de otorgar los recursos económicos, en donde el etiquetar no sea una forma de definir al estudiante desde lo deficitario o solo por sus limitaciones ya que esta práctica está sustentada en el modelo biomédico. Podría, en cambio, pensarse una etiqueta de discriminación positiva, desde las capacidades o potencialidades.

Ambos países deben continuar el avance desde los logros establecidos y herramientas con las que cuentan. En Chile se podrían plantear ajustes, desde la normativa, como para ampliar las horas de trabajo colaborativo, también dar mayor énfasis en las orientaciones ministeriales a cómo trabajar en equipo con toda la comunidad educativa, para demostrar los beneficios de la inclusión dentro del establecimiento. Del mismo modo, introducir en

los espacios de capacitación, de formación continua y formación docente, el debate y reflexión sobre experiencias exitosas en el trabajo con estudiantes con discapacidad.

En relación a Colombia, el MEN como ente regulador, por medio del Decreto No1421, debe establecer estándares para la evaluación y monitoreo de la gestión administrativa, pedagógica y el uso de los recursos de las entidades territoriales. Así también, contar con información actualizada sobre la infraestructura y los recursos tecnológicos, para exigir a las entidades territoriales que contemplen estos dos factores dentro de su Plan Progresivo de Implementación. Que las entidades territoriales cuenten con lineamientos, basados en las nuevas concepciones sobre la persona con discapacidad y no la visión deficitaria.

Capítulo V. Conclusiones, limitaciones y proyecciones

Los estados de Chile y Colombia cuentan con políticas educativas inclusivas basadas en el derecho de la educación para las personas con discapacidad. Ambos países traducen su marco normativo en orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación, lo que a su vez se implementan en las prácticas pedagógicas de los establecimientos educativos.

Al comparar los dos países, evidenciamos similitudes y diferencias que van desde el marco legislativo hasta la implementación de los mismos. La práctica de las políticas educativas inclusivas es distinta: Chile cuenta con un programa único (PIE), basado en la integración, para los establecimientos educativos; en Colombia cada entidad territorial debe generar un programa inclusivo contextualizado a su jurisdicción, aunque también basados en la integración más que inclusión. Ello debido a que ambos países utilizan el diagnóstico para identificar y subvencionar la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Estudios de cada país sustentan que las políticas educativas inclusivas son híbridas, es decir, declaran adherirse a los lineamientos internacionales con respecto a la concepción de la Educación Inclusiva, aunque su implementación y materialización esté basada en identificar al estudiante a partir del diagnóstico para la subvención y ejercer prácticas pedagógicas por medio del modelo biomédico.

Igualmente, los estudios e investigaciones avalan que el uso del diagnóstico en los estudiantes con discapacidad está sobre valorada, pues se da mayor importancia al diagnóstico que al estudiante, su proceso de enseñanza y aprendizaje y sus potencialidades.

Tanto Chile como Colombia lograron la integración de los estudiantes con discapacidad a los establecimientos de aula regular, pero Chile cuenta con información sobre la calidad de integración en relación a Colombia en cuanto a la asequibilidad del estudiante a los

recursos materiales. En Colombia, en tanto, no existen información sobre los recursos que declara la normativa que deben ser provistos para esta población, así como también el ente regular, el MEN, no cuenta con la evaluación de los programas que se ejecutan en cada entidad territorial, por lo que no se sabe de la calidad de las oportunidades educativas de los estudiantes con discapacidad.

Recientemente los dos países, promulgaron decretos que podrían dar avances para lograr un marco normativo un poco más inclusivo. Chile con el Decreto No83 flexibiliza el currículo de parvularia y básica, mientras que Colombia con el Decreto No1421 incorpora ajustes para mejorar la gestión administrativa del MEN, entidades territoriales y establecimientos educativos y orientaciones pedagógicas. Ambos países incorporan prácticas pedagógicas basadas en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), lo que es una visión más acorde a los lineamientos de la Educación Inclusiva. No obstante, las orientaciones ministeriales deberían ser explícitas y delinear como los docentes regulares podrían utilizar el DUA en sus aulas, con ayuda de las docentes especialistas.

No obstante, para avanzar hacia la Educación Inclusiva ambos países debieran introducir cambios en la normativa con respecto a la materialización de la misma, es decir, dejar la práctica del uso del diagnóstico como identificación de los estudiantes con discapacidad, pues genera acciones contraproducentes en todos los actores educativos.

A partir de las conclusiones emergentes de esta investigación, consideramos de relevancia los resultados, pues contribuyen a visualizar el camino recorrido por cada país, para la inclusión de los estudiantes con discapacidad, y así como también, identificar las convergencias y divergencias entre ambos países. Cabe destacar, que cada país cuenta con logros y desafíos únicos, por lo que atribuir que uno es mejor que otro no es importante sino, más bien, el análisis del camino recorrido, ya que a partir de este se puede observar las dificultades para implementar políticas educativas inclusivas.

La presente investigación se centró en indagar desde el marco normativo cómo se implementan los programas de carácter inclusivos, para lo cual utilizamos la metodología Revisión Sistemática de documentos (PRISMA). Esta metodología se basa en contar con un protocolo de búsqueda para la elección de los documentos a ser utilizados. La metodología resultó ser una herramienta bastante práctica para llevar a cabo la investigación, pues ordena, clarifica y disminuye los sesgos del investigador para la selección de los documentos. Es por ello que una de las limitaciones evidenciadas fue la exclusión de varios documentos que no se centran en el fin de la pregunta investigativa. Un ejemplo de ello es la categoría estudios sobre la implementación del programa. La gran mayoría de los estudios excluidos daban cuenta de otro foco y no el de nuestra investigación (por ejemplo, las percepciones de los diferentes actores educativos hacia los estudiantes con discapacidad, la formación docente como factor relevante para la atención de los estudiantes con discapacidad, programas de inclusión en las universidades, etc).

Cabe destacar que algunos de los estudios excluidos los consideramos relevantes en cuanto al complejo fenómeno de la Educación Inclusiva. Es decir, son parte de los factores para lograr un sistema cada vez más inclusivo. Es por ello que otras investigaciones podrían indagar en la revisión sistemática sobre la articulación entre la formación docente y la percepción de los docentes hacia el trabajo con estudiantes con discapacidad, o en qué medida el marco normativo se relaciona con la percepción de los docentes de aula regular, por ejemplo.

Una ventaja de esta metodología es que se puede indagar tanto en una revisión de estudios de metodología cualitativa como cuantitativa, es decir, realizar una revisión sistemática de contemple estudios de ambas metodologías y así enriquecer el análisis de la información.

Bibliografía

- Alarcón, P., Alegría, M., & Cisternas, T. (2016). *Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas*. Univeridad Alberto Hurtado, Santiago.
- Bahamonde, X. (2015). *Análisis de un Programa de Integración Escolar Barreras y Facilitadores*. Grado de Magister, Pontificia Universidad Católica de Chile, Programa de Magister, Santiago.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la Inclusión Social: Uno de los DEsafíos de la Educación y la Escuela Hoy . *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , IV(3), 1-15.
- Blanco, R., Mascardi, L., & Narvarte, L. (2010). *Sistema Regional de Infromacion Educativa de los EStudiantes con Discapacidad SIRIED*. Santiago, Chile: UNESCO.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Center for Studies on Inclusive Education.
- Calvo, G. (2007). Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva* (págs. 2-32). Bogota: UNESCO.
- Centro Cochrane Iberoamericano, t. (2012). *Manual Cochrane de Revisiones Sistemáticas de Intervenciones versión 5.1.0*. Barcelona: Centro Cochrane Iberoamericano.
- Claro, J. P. (Diciembre de 2007). Estado y Desafíos de la Inclusión educativa en las Regiones Andina y Cono Sur. *Revista Electrónica Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, V(5), 179-187.
- Consultora en Estudios Asesorías y Planificación en Desarrollo Local. (2003). *Estudio a nivel muestral de la calidad del progreso de Integración Educativa*. Ministerio de Educación, Santiago.

- Consultora en Estudios Asesorías y Planificación en Desarrollo Local. (2010). *Estudio a nivel muestral de la calidad del progreso de Integración Educativa*. Ministerio de Educación, Santiago.
- Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, IV(2).
- Decreto No1. (13 de Enero de 1998). Reglamenta capítulo II Título IV de la Ley No19.284 que establece normas para la integración social de personas con Discapacidad. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto No1421. (29 de Agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá, Colombia: Presidencia de la Republica de Colombia.
- Decreto No170. (14 de Mayo de 2009). Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiados de la subvención para Educación Especial. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto No201. (25 de Agosto de 2008). Promulga la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Decreto No2082. (1996). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto No366. (2009). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidad o con talento excepcionales en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Decreto No83. (30 de Enero de 2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

- Echeverría, J., Rúa, M., & Pertuz, E. (2012). Una estrategia para la educación inclusiva. *Escenarios, X(2)*, 30-37.
- Guerra, C., Meza, P., & Soto, I. (2006). *Proyectos de Integración Escolar. Factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento*. Tesis, Universidad de Chile, Santiago.
- Infante, M. (2007). Inclusión Educativa en el Cono Sur: Chile. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva* (págs. 1-16). Buenos Aires: UNESCO.
- Ley No115. (1994). Ley General de Educación. Bogotá, Colombia: Congreso de la República de Nacional.
- Ley No115. (1994). Ley General de Educación. Bogotá, Colombia: Congreso de la República deNacional.
- Ley No1346. (2009). Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Bogotá, Colombia: Congreso de la República de Colombia.
- Ley No1618. (2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los Derechos de las personas con discapacidad. Bogotá, Colombia: Congreso de la República de Colombia.
- Ley No20.201. (6 de Junio de 2007). Modifica el DFL No2, de 1998, de Educación, sobre subvención a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ley No20.370. (17 de Agosto de 2009). Ley General de Educación. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ley No20.422. (10 de Febrero de 2010). Establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión de Personas con Discapacidad. Santiago, Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ley No361. (1997). Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitaciones y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia: Congreso de la República de Colombia.

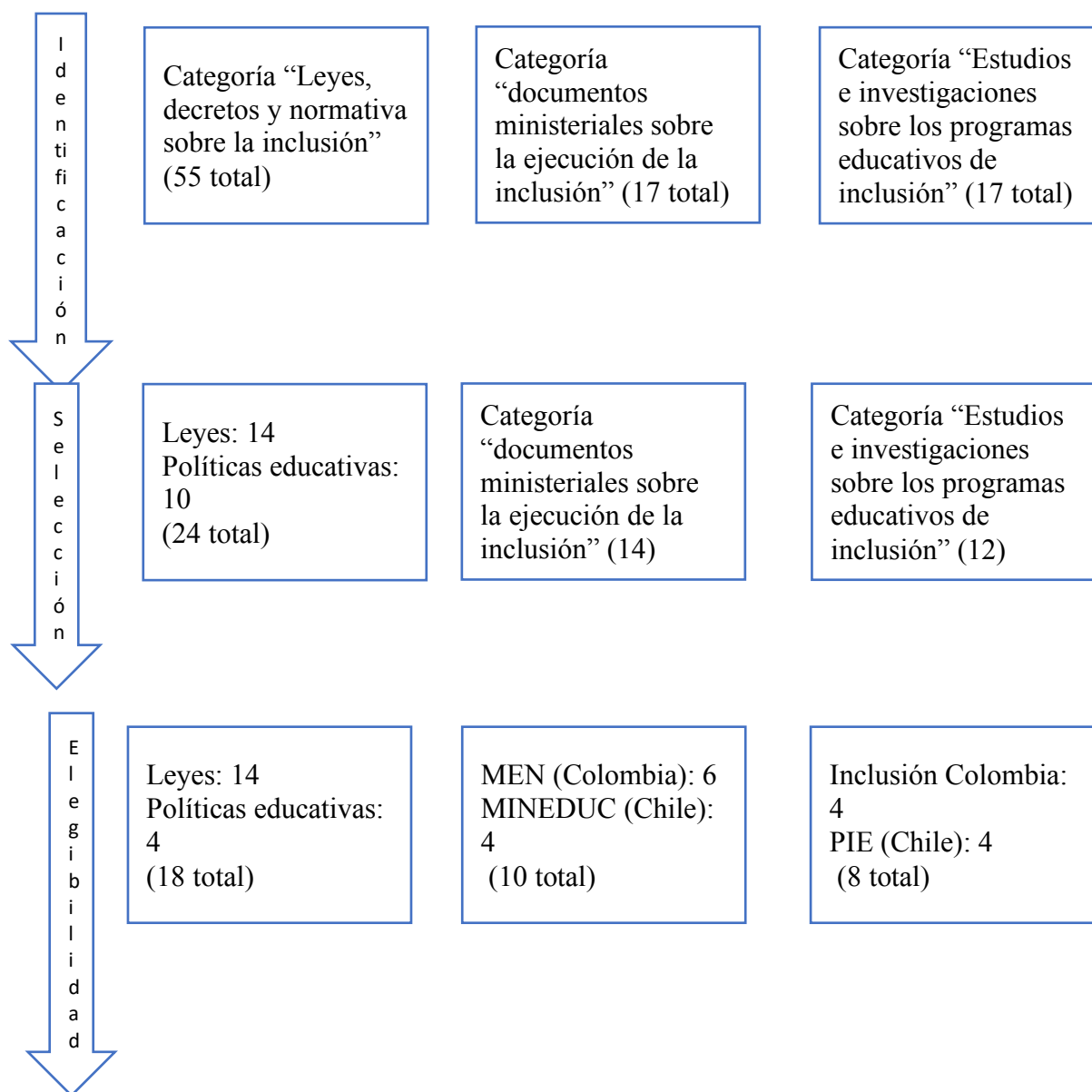
- Liberatti, A., Altman, D., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gotzsche, P., Ioannidis, J. & Moher, D. (18 de Agosto de 2009). The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 65-94.
- Lissi, M. R., & Salinas, M. (2013). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En M. Lissi, M. Zuzulich, A. M. Hojas, C. Achiardi, M. Salinas, & A. Vásquez, *En el Camino hacia la Educación Superior inclusiva en Chile: Fundamentos y adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial y motora*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile .
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: política y práctica de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R., & Ferreira, I. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con NEE Transitorias*. Fundación Chile, Educación Centro de Innovación, Santiago.
- MEN & OEI. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones discapacidad, en el marco del derecho a la educación*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2006). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE*. Bogotá.
- MEN. (2008). *Índice de Inclusión. Programa de Educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención a la Diversidad"*. Bogotá, Colombia: MEN.
- MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- MINEDUC. (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos*. Santiago, Chile: Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2010). *Programa de Integración Escolar (PIE). Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)* . Santiago, Chile: Ministerio de Educación .
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar PIE*. (E. Especial, Ed.) Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2015). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas de enseñanza para educación básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2016). *Manual de apoyo a la inclusión escolar en el marco de la Reforma Educacional* . Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2016). *Programa de Integración Escolar (PIE). Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional* . Santiago, Chile: Ministerio de Educación .
- Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York y Ginebra.
- Ochoa, J., & Riveros, G. (2015). *De la política sobre inclusión educativa a la escuela para la diferencia: Análisis de caso IED entre Nuves Sur Oriental, Sedes B y C primaria*. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Bogotá.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Ramos, L. (septiembre de 2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37-46.

- Resolución No2565. (2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Sáenz M., L. C. (2012). Derecho a la Educación Inclusiva en el Marco de las Políticas Públicas. *Principia IURIS*(17), 189-200.
- Sarmiento, A. (2010). *Situación de la educación en Colombia. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Educación Compromiso de Todos.
- Serrano R., C., & Camarro L., D. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y Facilitadores para su implementación. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3), 289-298.
- UNESCO. (2004). *Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Santiago, Chile: UNESCO América Latina.
- Vázquez-Orjula, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación Pegadogia Social*, 18(1), 45-61.

Anexos

Anexo A: Diagrama PRISMA de búsqueda y selección definitiva de documentos



Anexo B: Matriz de documentos analizados.
Chile

Tipo	Documento	Año
Ley	No20.201: Modifica el dfl n° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales.	2007
	No20.370: Ley General de Educación.	2009
	No20.422: Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.	2010
Decreto	No1: Reglamenta capítulo II título IV de la ley no19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad.	1998
	No221: Promulga Convenio Internacional suscrito por Chile sobre integración de personas con discapacidad.	2008
	No170: Fija Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.	2009
	No83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.	2015
Análisis Político	Barreras culturales para la inclusión: política y práctica de integración en Chile. (López, V.; Julio, C.; Morales, M.; Rojas, C.; Pérez, Ma. V.)	2014
	Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. (Vázquez-Orjula, Diana)	2015
	Programas de Integración Escolar en Chile: Dilemas y posibilidades para avanzar hacia Escuelas Inclusivas. (Alarcón, P.; Alegría, M; Cisternas, T.)	2016
Estudio e Investigación sobre el PIE	Estudio a nivel muestral de la calidad del progreso de Integración Educativa. (Consultora en Estudios Asesorías y Planificación en Desarrollo Local)	2003
	Proyectos de Integración Escolar. Factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento. (Guerra, C.; Meza, P.; Soto, I.)	2006
	Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con NEE Transitorias. (Marfán, J.; Castillo, P.; González, R.; Ferreira, I.)	2013
	Análisis de un Programa de Integración Escolar Barreras y Facilitadores. (Bahamonde, X.)	2015

Colombia

Tipo	Documento	Año
Ley	No115: Ley General de Educación	1994
	No1346: Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.	2009
	No1618: Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.	2013
Decreto	No2082: Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales	1996
	No366: Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.	2009
	No1421: Por el cual se reglamente en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad	2017
Resoluciones	No2565: Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.	2003
Análisis Político.	El Derecho a la Educación de Personas con discapacidad: impulsando el concepto de la Educación Inclusiva. (Crosso, Camila)	2010
	Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. (Vázquez-Orjula, Diana)	2015
Estudio e Investigación sobre la Inclusión Educativa	Situación de la educación en Colombia. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes. (Sarmiento, A.)	2010
	Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y Facilitadores para su implementación. (Serrano R., Claudia; Camarro L., Diana)	2011
	Una estrategia para la educación inclusiva. (Echeverría, J.; Rúa, M.; Pertuz, E.)	2012
	De la política sobre inclusión educativa a la escuela para la diferencia: Análisis de caso IED entre Nuves Sur Oriental, Sedes B y C primaria. (Ochoa, J.; Riveros, G.)	2015

