

EDUCACIÓN E INCLUSIÓN: EL APORTE DEL PROFESIONAL DE LA SALUD

EDUCATION AND INCLUSION: THE CONTRIBUTION OF HEALTH PROFESSIONAL

PS. JAIME BERMEO SOLO B. (1)

1. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Email: jbermeos@vtr.net

RESUMEN

El propósito principal de este trabajo es informar a profesionales del área de la salud que atienden niños, niñas y jóvenes con condiciones físicas o mentales que los afectan durante la etapa preescolar y escolar -las que muchas veces se traducen en serias dificultades de aprendizaje y de adaptación- acerca de importantes iniciativas que se llevan a cabo en educación, que han sido reguladas por la normativa vigente. El educador de aula regular puede realizar una labor mucho más efectiva si tiene la ventaja de contar con la orientación y una adecuada interacción con estos profesionales, conocedores de variables que inciden directamente en el comportamiento de esos estudiantes. Trabajo colaborativo, asistencia técnica, diálogo y compartir información, contribuyen a un necesario marco de participación. En la medida que trabajan juntos, construyen tanto conocimiento como favorables interacciones.

Palabras clave: Inclusión, educación especial, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, diversidad.

SUMMARY

The main purpose of this work is to inform health professionals looking after children and young people with physical or mental conditions that affect them during preschool and school - often resulting in severe learning and adaptation difficulties -about important initiatives carried out in education, that have been regulated by current legislation. The regular classroom teacher can make a much more effective work if he has the advantage of having the

guidance and proper interaction with these professionals, experts in variables directly affecting the behavior of these students. Collaborative work, technical assistance, dialogue and information sharing, contribute to a needed participatory framework. As they work together, they build both knowledge and advantageous relationships.

Key words: Inclusion, special education, learning difficulties, special educational needs, diversity.

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN

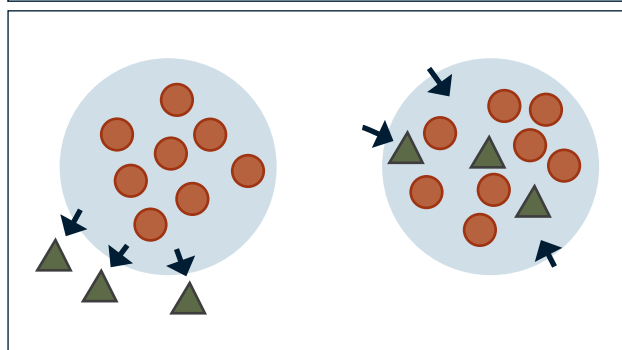
La palabra inclusión (del latín, *inclusio*) debe entenderse, según el diccionario de la RAE, como "acción y efecto de incluir" (es decir, "poner algo dentro de otra cosa o dentro de sus límites") y también como "conexión o amistad de alguien con otra persona". Las dos acepciones vienen al caso para este trabajo. Aunque la segunda resulta menos conocida, cobra gran importancia en lo que se expone a continuación y que tiene que ver con el **rol decisivo que pueden jugar los profesionales de la salud, en colaboración con la escuela y la familia**, en la educación integral de muchos niños, niñas y jóvenes que se ven favorecidos con sus servicios. Si se logra una mejor "conexión o amistad" entre tales profesionales y la escuela, el destino de muchos niños podría cambiar radicalmente. Antónimo de *inclusión* (incluir) es *exclusión* (excluir). La figura 1 ilustra de manera muy sencilla estos conceptos.

Desde las últimas décadas del siglo pasado, siguiendo el ejemplo de países más avanzados, se han estado llevando a cabo en Chile iniciativas que favorecen la integración de niños y niñas con algún tipo de limitación, discapacidad o necesidad especial al sistema regular de educación.

Tradicionalmente se educaban los alumnos con esas condiciones en “escuelas especiales”, lo que significaba una suerte de exclusión o marginación al no tener la oportunidad de participar en la vida normal de todos los niños en algo tan decisivo como es la experiencia educativa.

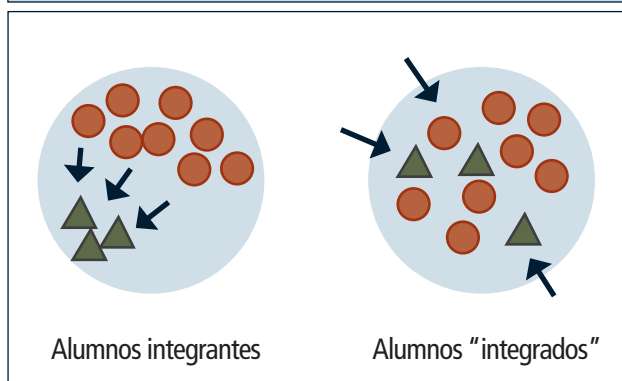
Aunque hay una estrecha relación entre los conceptos de **integración** e **inclusión**, y muchas veces se utilizan indistintamente, no son sinónimos. La integración **sí puede constituir** un paso hacia la inclusión (lo que, por lo general, no ha ocurrido). El caso es que ambas nociones han creado disputas, incertidumbres y contradicciones en educación. Muchas de las experiencias de “integración” han resultado frustrantes, negativas y a veces muy ingratas para los alumnos participantes en tales experiencias y por cierto, también para sus familias.

FIGURA 1. EXCLUSIÓN E INCLUSIÓN



Tales niños, considerados “diferentes” a los niños “normales”, se han sentido marginados o también rechazados dentro del sistema regular, lo que no les había ocurrido en las escuelas especiales a las que asistían previamente. La figura 2 pretende ilustrar en lo que muchas veces se ha traducido la “integración” al interior de las escuelas, contrastándolo con lo que se espera del ideal de la inclusión, concepto en el que ahondaremos en estas páginas.

FIGURA 2. “INTEGRACIÓN” E INCLUSIÓN



Para el MINEDUC, como se explica en su página web (1), el proceso de integración escolar consiste en educar a niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad, durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común. Dicho proceso (que admite varios niveles) se ha reducido por lo general a una participación en lo social, parcialmente en lo académico, sin que se haya logrado un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de la comunidad para avanzar hacia una educación que dé una respuesta cabal a la diversidad, es decir lo que realmente supone el ideal de la inclusión. La integración puede constituir un paso importante en el camino a la inclusión, pero los hechos muchas veces han demostrado lo contrario. La orientación oportuna de parte de profesionales expertos en cuestiones esenciales a la base del comportamiento “atípico” de muchos niños y los fenómenos biológicos que lo explican, como son los profesionales del área de la salud, puede resultar esclarecedora para el modo en que los docentes deben ajustar sus prácticas para atender debidamente a las necesidades educativas de tales niños.

Es preciso aclarar que la inclusión no es un fenómeno del tipo “todo o nada”. Se trata, en realidad, de un proceso, de algo que se puede ir construyendo y perfeccionando. Es un ideal de desarrollo al cual hay que apuntar. Booth y Ainscow crearon en Gran Bretaña el 2000 el *Index for Inclusion* o Índice de Inclusión, conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas “en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva”. El índice constituye un proceso de autoevaluación de las escuelas en relación con tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de una educación inclusiva (2).

- **La dimensión A “crear culturas inclusivas”** apunta a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos compartidos por todos. Consta de dos secciones: “Construir una comunidad” y “Establecer valores inclusivos”.

- **La dimensión B “elaborar políticas inclusivas”** tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se consideran ‘apoyo’ todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Consta también de dos secciones: “Desarrollar una escuela para todos” y “Organizar el apoyo para atender a la diversidad”.

- **La dimensión C “desarrollar prácticas inclusivas”** se refiere a que las prácticas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Se trata de asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. La enseñanza y los apoyos se integran para ‘orquestrar’ el aprendizaje y superar las barreras al aprendizaje y

la participación. Las dos secciones de que consta son precisamente “Orquestar el proceso de aprendizaje” y “Movilizar recursos”.

Resultaría de gran interés examinar cada uno de los indicadores para cada dimensión, ya que señalan claramente cuál es el ideal de desarrollo a que debe apuntar una escuela. Inclusión, por lo tanto, implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad. A modo de ejemplo, a fin de que el lector se forme una idea más clara de lo que supone el ideal de la inclusión, se muestra una lista de los indicadores de las 2 secciones de la primera dimensión, crear culturas inclusivas: Los indicadores que aclaran qué quiere decir **“construir una comunidad”** sección 1 son:

1. Todo el mundo se siente acogido.
2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.
3. Los miembros del personal de la escuela colaboran entre ellos.
4. El personal de la escuela y el alumnado se tratan con respeto.
5. Existe relación entre el personal y las familias.
6. El personal de la escuela y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien conjuntamente.
7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en la escuela.

Los indicadores de la sección 2, **“establecer valores inclusivos”**, son los que siguen:

1. Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado.
2. El personal, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de la inclusión.
3. Se valora de igual manera a todos los alumnos y alumnas.
4. El personal de la escuela y el alumnado son tratados como personas y como poseedores de un ‘rol’.
5. El personal de la escuela intenta eliminar todas las barreras existentes para el aprendizaje y la participación.
6. La escuela se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.

Ciertamente, para quien lee estas páginas, una escuela inspirada en estas ideas sería la institución en que desearía se educaran sus hijos. Lamentablemente, la realidad muestra una escuela, por lo general, muy alejada de lo que propone la “filosofía de la inclusión”. Numerosos niños, niñas y jóvenes atendidos por profesionales de la salud en centros especializados o en sus consultas particulares viven experiencias muy alejadas de lo que proponen indicadores como los antes mencionados: en buena parte ello obedece a que se desconocen elementos orientadores sobre cómo responder a sus necesidades especiales. Es importante promover una más estrecha relación entre el ámbito educativo y el área de la salud. Ello, de hecho, afortunadamente ocurre con algunos neurólogos, fisiatras, pediatras y otros profesionales que, por la naturaleza de su actividad, interaccionan con alguna frecuencia con educadores.

Para cada uno de los indicadores, el Índice entrega una página completa de preguntas que sirven para examinar cómo se cumple ese

aspecto puntual de la dimensión en la escuela. A modo de ejemplo, algunas de las preguntas propuestas para examinar el primer indicador de la dimensión 2: Se tienen altas expectativas respecto de todo el alumnado, son:

- ¿Todo el alumnado siente que asiste a un centro donde es posible que consiga sus mayores logros?
- ¿Se motiva a todo el alumnado a que tenga aspiraciones altas sobre su aprendizaje?
- ¿Se trata a todo el alumnado como si sus logros no tuvieran ningún tope?
- ¿Se hace consciente al alumnado de que su éxito depende de su esfuerzo?
- ¿Se valora el logro del alumnado en relación con sus propias posibilidades, en vez de en comparación con el logro de los demás?
- ¿El personal de la escuela evita tener una visión de que los estudiantes tienen una capacidad fija, basándose en sus logros del momento?
- ¿Se motiva a todo el alumnado a que esté orgulloso de sus propios logros?
- ¿Se motiva a todo el alumnado a que aprecie los logros de los demás?
- ¿Se ayuda al alumnado que tiene rechazo al aprendizaje por miedo al fracaso?, etc.

El Índice incluye finalmente varios cuestionarios, algunos de ellos para examinar los indicadores, en que cada miembro de la comunidad escolar, incluida la familia, debe pronunciarse señalando si está “completamente de acuerdo”, “de acuerdo”, “en desacuerdo” o necesita más información. También existe una versión destinada al trabajo con niños pequeños (3).

INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: LEYES DE 1994 Y 2010

El año 1994 se promulgó en Chile la ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad, que marcó un hito y una puesta al día en iniciativas que ya se habían estado tomando en países desarrollados, destinadas a fomentar la integración y la participación de dichas personas en todo ámbito social, incluido el educacional. Los dos primeros artículos rezan así:

1. *“Las disposiciones de la presente ley tienen por objeto establecer la forma y condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno ejercicio de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen a todas las personas”.*
2. *“La prevención de las discapacidades y la rehabilitación constituyen una obligación del Estado y, asimismo, un derecho y un deber de las personas con discapacidad, de su familia y de la sociedad en su conjunto” (4).*

A partir de ese año, si bien ya se habían estado llevando a cabo en

años anteriores iniciativas en pro de la integración en el contexto educacional, en el país se asume la preocupación por la discapacidad como política de estado. Se creó el FONADIS Fondo Nacional de la Discapacidad, ahora SENADIS Servicio Nacional de la Discapacidad. Este organismo, que reemplaza al anterior, fue creado por mandato de una nueva ley: la 20.422 de 2010, que actualiza la de 1994 y que también establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. El SENADIS es un servicio público que tiene por finalidad promover la igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad (5). En adelante, el término inclusión reemplazará al de integración.

El mismo año en que en Chile se promulgaba la primera ley de integración, 1994, las Naciones Unidas publicaban las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, (6) culminación de una serie de medidas tomadas en los años anteriores y fruto de la experiencia adquirida durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992). En relación al logro de la igualdad de oportunidades, noción que se irá haciendo extensiva a la escuela, en las Normas se precisa:

“Por logro de la igualdad de oportunidades se entiende el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad. El principio de la igualdad de los derechos significa que las necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse de manera de garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación”.

El fundamento político y moral de las Normas Uniformes se encuentra en la Carta Internacional de los Derechos Humanos, que comprende la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño, la Convención sobre la eliminación de todas formas de discriminación contra la mujer, el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, y una serie de pactos internacionales. El documento más actualizado, muy posterior a las “normas uniformes”, es la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” (Naciones Unidas. 13 de diciembre 2006).

La ley de integración del año 94 dedicó siete artículos al tema de la integración educacional. El artículo 26 es clave para entender lo que se esperaba de la educación especial al tenor de la nueva legislación. Educación especial es la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con y sin discapacidad, según lo califica esta ley, que presenten necesidades educativas especiales (7).

La nueva ley 20.422 del año 2010 (8) -obsérvese que se comienza a utilizar en su denominación el término inclusión- se refiere a lo mismo en su artículo 35, con algunos matices diferentes:

“La Educación especial es una modalidad del sistema escolar, que provee recursos y servicios especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos”.

La ley de integración del año 98 estipulaba en el artículo 27 que los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular *“deberán incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar -a las personas que tengan necesidades educativas especiales- el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”.* La ley de inclusión del año 2010 se refiere a lo mismo, también con algunos matices diferentes, estipulando en su artículo 36 que *“los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional”:*

- Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales.

Queda de manifiesto el ánimo que inspira a la legislación de promover la integración al sistema regular de la mayor parte de los niños y jóvenes con discapacidad y/o que presenten necesidades educativas especiales. Las escuelas que participan en iniciativas de integración deben elaborar un proyecto o programa de integración escolar o PIE, muy cuidadoso, ya que supone una serie de compromisos. Un alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) derivadas de una discapacidad, que forme parte de un PIE, podrá ser atendido -según lo exija su situación particular- a través de diferentes opciones relacionadas con el tiempo que estará en el aula común o en el “aula de recursos”. La reglamentación vigente aborda también el problema relativo a la promoción de curso de los niños con discapacidad, aclarando cómo debe operarse según las opciones recién mencionadas, además de todo lo que concierne al “trabajo colaborativo” entre el educador de aula regular y los especialistas en niños y jóvenes que NEE. Los profesionales del área de la salud pueden cumplir un rol decisivo orientador para las medidas que deban adoptarse, varias de ellas de naturaleza curricular, ya que conocen aspectos esenciales y posibilidades de niños con necesidades especiales.

POLÍTICA NACIONAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En agosto de 2005 se promulgó la nueva Política Nacional de Educación Especial, que lleva por epígrafe Nuestro Compromiso con la Diversidad y es considerada una nueva etapa en las reformas educacionales que se han estado llevando a cabo en el país (9). En su introducción se explica que su elaboración ha sido resultado de un proceso abierto y participativo. Entre los hitos importantes en su gestación estuvo el trabajo de una comisión de expertos que culminó su tarea con la elaboración de un completo informe, titulado "Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial". La Política Nacional de Educación Especial se expone en un documento que consta de 8 capítulos. En el capítulo dedicado al marco de referencia conceptual se entiende la Educación Especial una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, 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. Se privilegia un enfoque eminentemente educativo, no clínico, ya que "lo que preocupa son las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican la provisión de determinadas ayudas y servicios especiales". Se hace ver la obligación de "atender las necesidades específicas que presentan los alumnos como consecuencia de su discapacidad o de cualquier otra barrera de tipo personal que experimenten frente al aprendizaje".

La Política Nacional de Educación Especial plantea que es una responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social. El capítulo 4 expone los principios que la inspiran:

1. La educación es un derecho para todos
2. La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas
3. La educación debe apuntar a la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria
4. El mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan necesidades educativas especiales
5. Se debe fomentar la participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo.

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

En el marco de la ley 20.201, que modificó decretos anteriores y normas relacionadas con la subvención de educación especial, el MINEDUC elaboró una nueva reglamentación, el Decreto 170 de mayo de 2009, que fija criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación

diagnóstica para la identificación de los estudiantes que requieren impletrar la subvención de educación especial diferencial y la de necesidades educativas especiales transitorias. Se definen las necesidades educativas especiales permanentes (asociadas a diferentes tipos de discapacidad) y las transitorias. Las transitorias contempladas son las dificultades específicas del aprendizaje -en Chile, conocidas tradicionalmente como TEA¹ o trastornos específicos del aprendizaje-, los Trastornos específicos del lenguaje (TEL), los trastornos severos de la actividad y la atención (como el TDAH), y dificultades de aprendizaje asociadas a déficit intelectual sin RM (CI límite). En realidad, se trata de necesidades educativas especiales con apoyo educativo especial transitorio.

El MINEDUC en octubre de 2010 publica el documento Orientaciones para la implementación del decreto 170 en programas de integración escolar. Su propósito es garantizar la calidad de los procesos educativos en los establecimientos que cuentan con Proyecto o Programa de Integración Escolar (PIE). El documento dedica las páginas introductorias a la definición y sentido de los PIE, las estrategias para su elaboración, implementación y evaluación. Se precisa que el PIE debe contar con una planificación rigurosa de la utilización de los recursos que aporta la subvención de Educación Especial, que debe utilizarse en la contratación de profesionales, capacitación y perfeccionamiento, adquisición de materiales, coordinación, trabajo colaborativo, planificación, entre otros². Se define también el tipo de profesionales que deben participar y la calificación con que deben contar para realizar determinadas tareas (varios de ellos del área de la salud), los "equipos de coordinación", el trabajo colaborativo y la asignación de horas cronológicas para cada tarea, considerando la cantidad de cursos con alumnos integrados con NEE transitorias. Las principales metas proyectadas para el 2013 fueron: Fortalecer el proceso de implementación del Decreto 170; Elaborar y tramitar los reglamentos asociados a las nuevas normativas (Ley general de Educación N° 20.370/09 y Ley que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad N° 20.422/10).

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES NEE

Todo niño presenta necesidades especiales y peculiaridades que definen su individualidad. El maestro debe estar preparado para atender a tales diferencias y contribuir al logro de los fines generales de la educación en todos los educandos. El fin último es el desarrollo integral de cada uno de ellos como persona en relación con otros, cualquiera sea su condición. Sin embargo, hay niños y jóvenes que precisan algún tipo de ayudas menos usuales. Aquellos, por ejemplo, con un trastorno generalizado del desarrollo -como el autismo- o con deficiencia visual o auditiva, los que presentan dislexia, déficit atencional, los que adolecen de un severo déficit cognitivo-intelectual y también los niños y jóvenes con talentos excepcionales. Esto ha llevado

1. Sigla que actualmente induce a confusión ya que se utiliza para los trastornos del espectro autista (TEA).

2. Tanto el Decreto 170 como las orientaciones para su implementación se pueden ver en la página www.mineduc.cl en la sección dedicada a la Educación Especial.

necesidades educativas comunes a todos los niños y necesidades educativas especiales. Para definir las, el foco se pone actualmente en el tipo de medidas curriculares o ayudas que apuntan a satisfacerlas: hay niños y jóvenes a quienes les son suficientes las medidas y recursos habituales (los que no tienen que ser necesariamente idénticos para todos). Otros, en cambio, requieren, como se apunta más arriba, "ayudas menos usuales". El autor de este trabajo se ha referido con detalle a estas materias, de las que aquí se entrega una síntesis (10). Figura 3.

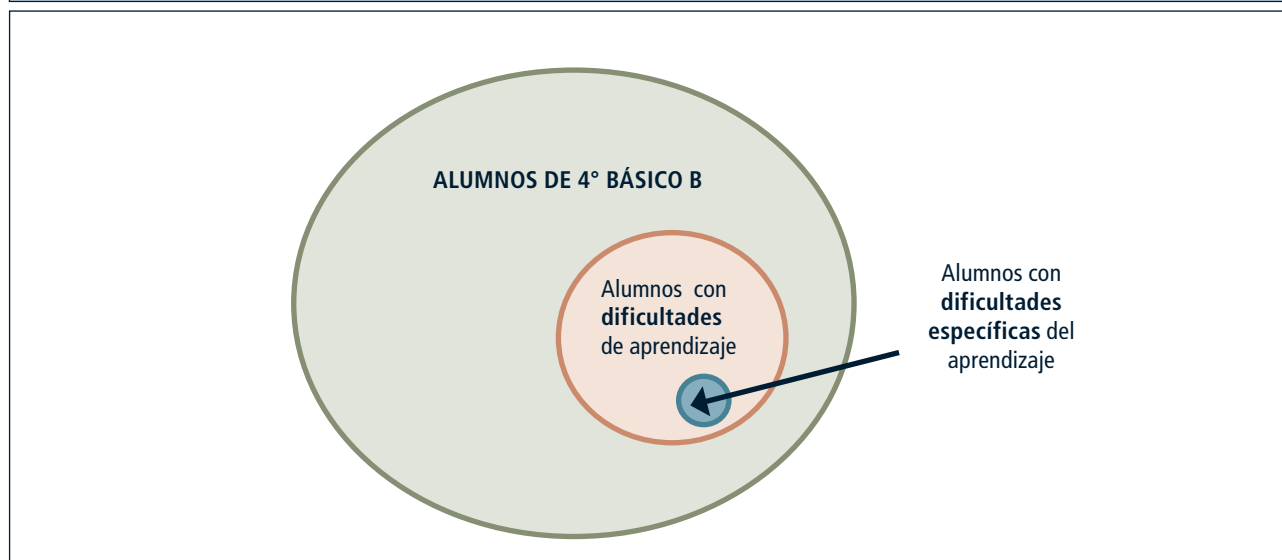
Alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) deben considerarse, entonces, los que presentan requerimientos extraordinarios y especializados de apoyo para acceder al currículo escolar y progresar en el aprendizaje y que, de no proporcionárseles, verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Es decir, requieren la entrega de educación especial. Si bien en las escuelas puede haber muchos niños que presentan dificultades de aprendizaje, no todos requieren apoyos especializados. En consecuencia, es preciso distinguir entre la amplia y heterogénea categoría de dificultades (problemas) de aprendizaje, las que pueden obedecer a causas muy variadas y que afectan a numerosos alumnos (cualquier alumno puede presentarlas en algún momento), y la categoría más delimitada -y que se puede subsumir en la anterior- de dificultades específicas del aprendizaje, que suponen una base biológica, son de etiología intrínseca, y afectan a pocos alumnos. Estas últimas (como la dislexia) constituyen NEE. Las figuras 3 y 4, referidas a un 4° Básico (puede tratarse, de hecho, de cualquier curso), pretende ilustrar la relación entre los conceptos señalados.

Para aclarar qué debe entenderse por dificultad de aprendizaje, adoptaremos, en atención a su sencillez y claridad, la definición que se utiliza en la legislación inglesa actual (11). Se afirma que un alumno tiene una "dificultad de aprendizaje" si presenta:

- a) Una dificultad sustancialmente mayor para aprender que la mayoría de los alumnos de la misma edad; o
- b) Una discapacidad que le impide o dificulta el uso de los medios educativos del tipo que usualmente se proporcionan a los alumnos de la misma edad en escuelas del área (Figura 4).

Los profesores con relativa facilidad identifican en sus cursos, o en las materias que dictan, aquellos alumnos que presentan una dificultad sustancialmente mayor para aprender. No todos los alumnos rinden de la misma manera: algunos se destacan, otros obtienen buenos resultados sin sobresalir, a algunos les resulta algo más difícil cumplir con las demandas del curso, pero no presentan una dificultad sustancialmente mayor. El límite estadístico corresponde a un rendimiento sostenido que se aproxima a dos desviaciones estándar por debajo del promedio. Si bien algunos alumnos presentan tales dificultades de manera persistente, otros las pueden experimentar transitoriamente. Obsérvese que, de acuerdo a la definición, el hecho de presentar alguna discapacidad no necesariamente se asocia a dificultades de aprendizaje: sólo en los casos en que la discapacidad impide o dificulta el uso de los medios educativos habituales. Si el joven con discapacidad cuenta con los recursos, medios o instrumentos para acceder al currí-

FIGURA 3. ESQUEMA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE - (NEE)



Se ilustra la situación hipotética de un determinado curso, en que un grupo importante de alumnos presenta dificultades (problemas) de aprendizaje, y muy pocos presentan dificultades específicas del aprendizaje. Estas últimas constituyen NEE y requieren la entrega de "educación especial".

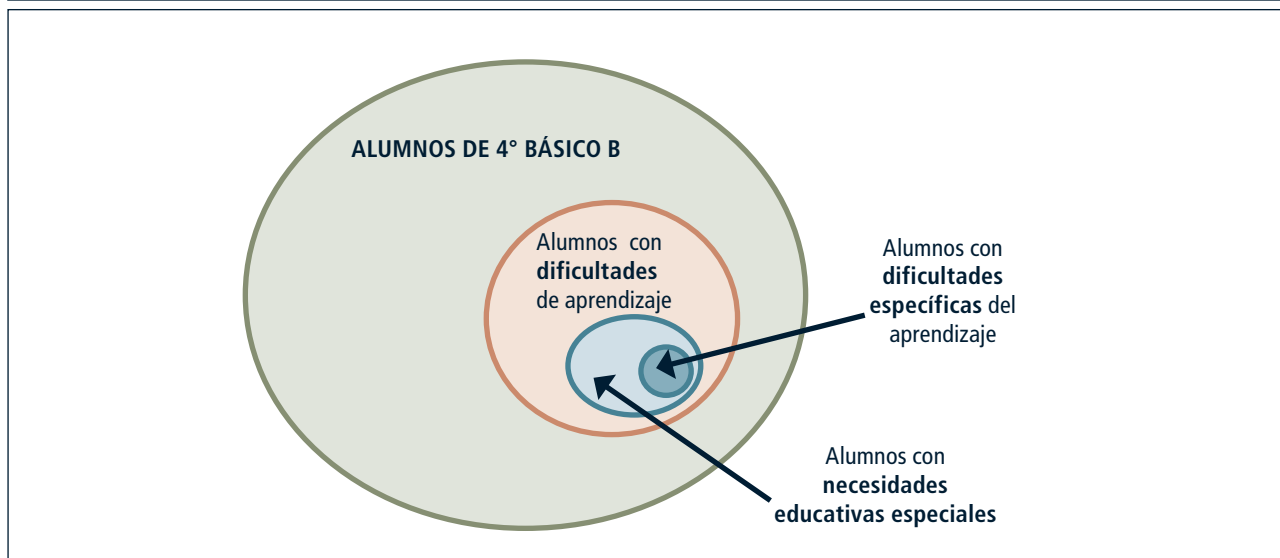
FIGURA 4. ESQUEMA DIFICULTAD DE APRENDIZAJE - (NEE)

Gráfico que ilustra la situación hipotética de un determinado curso en que parte importante de sus alumnos presentan dificultades de aprendizaje, y algunos de ellos reciben el diagnóstico de niños con NEE, ya que requieren la entrega de educación especial. Los alumnos con "dificultades específicas" (dislexia, discalculia...) se incluyen dentro de este último subconjunto.

culo y compartir con sus compañeros, no presentará necesariamente "dificultades de aprendizaje".

En lo que concierne al concepto de NEE y su relación con el de dificultades de aprendizaje, la normativa inglesa (en la que se basó la legislación chilena) precisa:

Un alumno tiene NEE si presenta dificultades de aprendizaje que requieren la entrega de educación especial.

La entrega de educación especial es aquella que es adicional o de alguna manera distinta a la educación generalmente ofrecida a alumnos de la misma edad en las escuelas del área.

De acuerdo a la definición, resulta claro que no todos los alumnos con dificultades de aprendizaje "requieren la entrega de educación especial", lo que en el sistema inglés, y también en otros países desarrollados, está sometido a un procedimiento riguroso, con disposiciones de carácter legal. No se puede enviar a los servicios de la educación especial, sin más ni más a cualquier alumno, sin contar, por ejemplo, con el consentimiento de la familia. De los niños con dificultades del aprendizaje que no requieren la entrega de educación especial se ocupa esencialmente el educador de aula regular, pero en un marco que admite gran variabilidad, no "homogeneizador", en el que se puede utilizar educación diferenciada, con participación también de otros especialistas si es el caso. De los niños con NEE se harán cargo más directamente los educadores especiales, psicopedagogos, fonoaudiólogos u otros profesionales, aunque en "trabajo colaborativo" con el educador de aula regular.

TIPOS DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Se distinguen niveles, de menor a mayor severidad, dentro de las "dificultades del aprendizaje": moderadas, severas, y profundas y múltiples. Las más desafiantes están normalmente asociadas a ciertas discapacidades (autismo, sordo-ceguera...). Como se debe intervenir lo más temprano posible, en algunos casos la "entrega de educación especial" deberá comenzar cuando el niño es muy pequeño. Es posible que niños sin discapacidad puedan presentar dificultades de aprendizaje más o menos severas a causa de una escolaridad insuficiente, privación extrema, o variables tales como trastorno disocial, drogadicción, etc.

La denominación "necesidades educativas especiales"(NEE) se comenzó a utilizar en Gran Bretaña a partir del Informe *Warnock*, que inspiraría más tarde la ley de educación en ese país del año 1981. Dicho informe fue redactado por un comité de expertos por encargo del Parlamento. (12) El informe ha entregado pautas decisivas para las nuevas orientaciones en la educación especial en muchas partes del mundo.

Se explicó que un alumno tiene NEE si presenta dificultades de aprendizaje que requieren la entrega de educación especial. Simplificando, podemos distinguir entre necesidades educativas especiales:

1. Asociadas a discapacidad, como las contempladas en el reglamento MINEDUC relativo a la ley de integración, atendidas tradicionalmente en escuelas especiales. Es posible que se trate de necesidades educativas especiales permanentes. Ejemplos: Déficit intelectual, déficit visual y ceguera, déficit auditivo y sordomudez, trastorno o déficit motor, graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación...

2. No asociadas a (necesariamente) discapacidad, como las dificultades específicas del aprendizaje (dislexias, discalculia, disortografía...), las dificultades específicas del lenguaje o TEL, y las otras necesidades que el decreto 170 considera transitorias. A la base de estas dificultades específicas hay algún compromiso de tipo biológico. Así es como se suele hablar de "disfunción neurológica", "desarrollo atípico del cerebro", etc. Estas condiciones pueden co-ocurrir con alguna discapacidad.

Sin embargo, en el plano educativo es el caso de hacer mención a la advertencia que se hace en el Informe Warnock:

El Comité rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes de niños, los deficientes y los no deficientes, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Por el contrario, al considerarse que las necesidades forman un continuo, también la educación especial se debe entender como un continuo de prestación que va de la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario... Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus necesidades educativas.

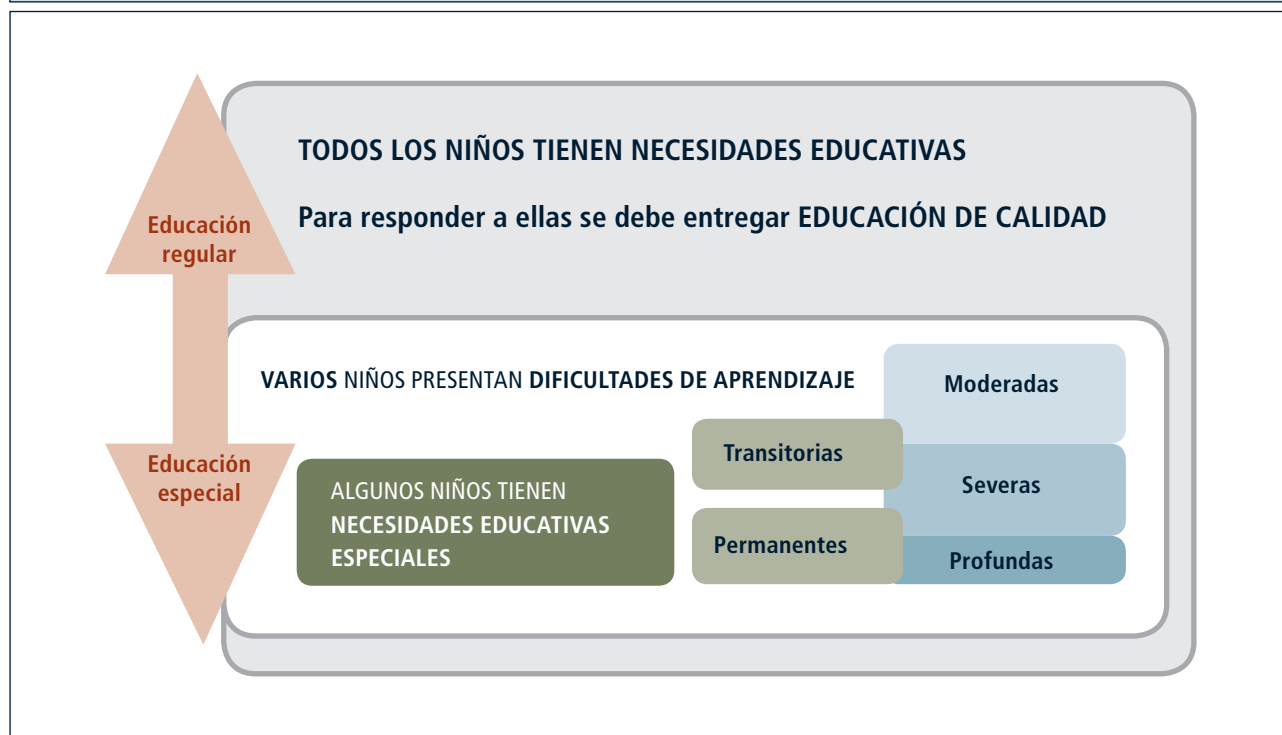
La figura 5 entrega un marco general de la atención a la diversidad, en el que se incluyen los conceptos hasta aquí analizados. Con una flecha de doble punta se destaca el continuo de prestaciones que deben

ofrecer y la interacción constante que debe darse entre la educación regular y la educación especial. (13)

En la manera de abordar las dificultades se contraponen dos enfoques diferentes: el punto de vista individual, clínico (el tradicional en educación especial, que se inscribe en el "modelo médico") y el punto de vista curricular, pedagógico (el enfoque que se propone actualmente), como lo ha hecho ver Ainscow, profesor del Instituto de Educación de la Universidad de Cambridge, U.K.

Dice que estas dos formas de enfocar las dificultades para aprender se basan en supuestos marcadamente diferentes y hasta antagónicos, que por razones de espacio no podemos analizar en este trabajo. Más que tratar de curar al niño (punto de vista individual) se trata de mejorar la escuela (punto de vista curricular). Para ello se hace indispensable el perfeccionamiento del personal y el desarrollo de "escuelas eficaces para todos", ya que las escuelas son "organizaciones de solución de problemas" y los que se plantean en ellas son oportunidades de aprendizaje. Además, "los maestros deben reflexionar sobre su propia práctica, aprender de la experiencia y experimentar con nuevos métodos de trabajo, junto con sus alumnos y sus colegas"(14). Se fomenta la tutoría entre compañeros, con técnicas destinadas a que los niños se presten ayuda mutuamente en clase; la enseñanza colaborativa, ya que "está sobradamente demostrado que la colaboración entre profesores mejora su práctica"; las aulas compartidas: "la pre-

FIGURA 5. MARCO GENERAL DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA



sencia de más de un adulto en el aula aporta una mayor flexibilidad para atender individualmente a los alumnos"; la colaboración de los padres; la participación de la comunidad y otros recursos. Todas estas ideas están ampliamente aceptadas en la Política Nacional de Educación Especial que se ha impulsado en el país.

CONCLUSIONES SOBRE LA NECESIDAD DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA SALUD

Como puede observar el lector, en muchos aspectos de la normativa vigente en el país y en las medidas que deben adoptarse con los niños con NEE, tanto a nivel de diagnóstico como de rehabilitación, así como en las respuestas a sus necesidades educativas, la participación de profesionales calificados en el área de la salud -medicina, enfermería, fonoaudiología, kinesiología, terapia ocupacional, entre otros- se hace indispensable.

El educador de aula y la escuela, en general, podrán realizar una labor mucho más efectiva si tienen la fortuna de contar con una adecuada interacción y la oportuna orientación de parte de estos profesionales, conocedores de variables decisivas que afectan a los niños que atienden y cuyo historial clínico han seguido, en muchos casos, por años. Sus recomendaciones pueden resultar determinantes para las medidas que deben adoptarse en el ámbito educativo. Ello contribui-

rá, ciertamente, a que las políticas educativas se desarrollen "en el interés superior del niño": Esto supone que "al niño hay que dejarle el espacio y el tiempo de desarrollarse,... es un sujeto activo en el proceso educativo y no un objeto que debe ser colmado de datos" (15).

El trabajo colaborativo, la asistencia técnica, el diálogo y el compartir información, contribuyen a un verdadero marco de participación que puede garantizar los derechos del niño, niña o joven con NEE. Los educadores de aula muchas veces se encuentran "a la deriva" sin saber realmente qué hacer. La colaboración de los profesionales de la salud que han leído estas páginas y que pueden apreciar que la legislación vigente les ofrece un espacio importante -que la escuela no está en condiciones de llenar- puede significar un aporte clave en el ideal de la inclusión, del cual estamos tan alejados. El aula constituye por lo general -salvo excepciones- un mundo aparte, ajeno a la consulta de profesionales que proponen en sus informes un listado de sugerencias y recomendaciones, muchas de ellas obvias, pero descontextualizadas y sin el marco de participación requerido.

En la medida que los educadores de aula y tales profesionales trabajen juntos, construirán no solo favorables interacciones e iniciativas "en el interés superior del niño", sino también conocimiento, dando pie a proyectos de investigación, seminarios y tesis que pueden contribuir a mejorar sustancialmente nuestras prácticas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. www.mineduc.cl
2. Booth, T. & Ainscow, M. Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education. Versión en español patrocinada por la OREAL/UNESCO. 2000. (Se puede bajar de la página web del MINEDUC).
3. Booth, T; Ainscow, M. y Kingston, D. Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Bristol: CSIE. 2006.
4. Gobierno de Chile. FONADIS. Ley N° 19.284: Normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Capítulo II del título IV: Del acceso a la educación. 1994. p 7-15.
5. www.senadis.cl
6. Naciones Unidas: Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. 1984. Santiago de Chile: Ediciones PNUD-Fonadis, 1997. Artículos 24 y 25, p.13.
7. Gobierno de Chile. FONADIS. Ley N° 19.284: Normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Capítulo II del título IV: Del acceso a la educación. 1994. p 13.
8. República de Chile. Ley 20.422/2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 2010. (Se puede bajar de la página web del MINEDUC). Artículos 34-42.
9. Gobierno de Chile, MINEDUC. Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. Serie Bicentenario 2005. p. 35-57
10. Bermeosolo, J. Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación. México: Alfaomega. 2010, capítulo 9, 163-193
11. UK. Department for Education and Skills: Special Educational Needs: Code & Practice., nov. 2001
12. Warnock H.M.: Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office, London, 1978.
13. Bermeosolo, J. Cómo aprenden los seres humanos. Una aproximación psicopedagógica. Santiago de Chile: Ediciones UC. 2013. Capítulo 10: 275-308.
14. Ainscow, M. Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado. Madrid: Ediciones Unesco. Narcea. 1995, p. 27-40.
15. Hammarberg, T. La escuela y los derechos del niño. La significación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del niño en el campo de las nuevas políticas educativas. Conferencia. UNICEF. Centro Internacional para el Desarrollo del Niño. Florencia, Italia, 1997, p. 31

El autor declara no tener conflictos de interés, en relación a este artículo.