



Revista Tópicos Educacionais

ISSN: 2448-0215

Centro de Educação - CE - Universidade Federal de  
Pernambuco - UFPE

Villa, Ninosca Bravo; Sepúlveda, Juan Mansilla  
A 10 AÑOS DEL DECRETO 170 ¿HAY ACOGIDA PARA PERSONAS  
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN CHILE?  
Revista Tópicos Educacionais, vol. 26, núm. 1, 2020, Enero-Junio, pp. 94-108  
Centro de Educação - CE - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

DOI: <https://doi.org/10.7440/res64.2018.03>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672771284005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM  
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto



# Revista Tópicos Educacionais

**ISSN: 2448-0215 (VERSAO ON-LINE)**

---

**A 10 AÑOS DEL DECRETO 170  
¿HAY ACOGIDA PARA PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIALES EN CHILE?**

**10 YEARS AFTER DECREE 170  
IS THERE A RECEPTION FOR PEOPLE WITH SPECIAL EDUCATIONAL  
NEEDS IN CHILE?**

**Ninosca Bravo Villa<sup>1</sup>  
Juan Mansilla Sepúlveda<sup>2</sup>**

**Resumen:** El objetivo de esta investigación es discutir reflexivamente la acogida para niños y niñas que presentan Necesidades Educativas Especiales en establecimientos educacionales privados en Temuco, Chile. Se presenta el disperso conglomerado de reglamentaciones en torno a la atención de la diversidad, y las intersecciones con enfoques teóricos profundamente humanistas, para de así visualizar brechas y abrir espacios de diálogo. Se planteó un método cualitativo desde un paradigma interpretativo con alcances descriptivos densos. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 10 apoderados, con el uso intensivo de codificaciones abiertas y axiales a partir del uso del software Atlas Ti 7.5. Los resultados evidencian que los mecanismos de acogida para atender la diversidad de los alumnos están débilmente instalados, predominando una lógica administrativa. A 10 años del Decreto 170 las promesas de atención a la diversidad siguen pendientes, se sitúan en un horizonte ideal, pero no real.

**Palabras clave:** Inclusión Educativa. Necesidades Educativas Especiales. Decreto 170. Acogida.

**Abstract:** The objective of this research is to reflectively discuss the reception for boys and girls who present Special Educational Needs in private educational establishments in Temuco, Chile. The dispersed conglomerate of regulations around the attention to diversity is presented, as well as the intersections with deeply humanistic theoretical approaches, in order to visualize gaps and open spaces for dialogue. A qualitative method was proposed from an interpretive paradigm with dense descriptive scopes. Semi-structured interviews were applied to 10 proxies, with the intensive use of open and axial encodings from the use of the Atlas Ti 7.5 software. The results

<sup>1</sup>Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco, Temuco-Chile; e-mail: ninoscabv2020@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>

<sup>2</sup>Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco, Temuco-Chile; e-mail: jmansilla@uct.cl; <https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

show that the reception mechanisms to attend to the diversity of the students are weakly installed, with an administrative logic prevailing. 10 years after Decree 170, the promises of attention to diversity are still pending, they are on an ideal, but not real, horizon.

**Keywords:** Educational inclusion. Special Educational Needs. Decree 170. Embrace.

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa é discutir de forma reflexiva a recepção de meninos e meninas que apresentam necessidades educacionais especiais em estabelecimentos de ensino particulares em Temuco, Chile. É apresentado o conglomerado disperso de regulamentações em torno da atenção à diversidade, bem como as interseções com abordagens teóricas profundamente humanísticas, a fim de visualizar lacunas e abrir espaços para o diálogo. Um método qualitativo foi proposto a partir de um paradigma interpretativo com escopos descriptivos densos. Entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a 10 proxies, com o uso intensivo de codificações abertas e axiais a partir da utilização do software Atlas Ti 7.5. Os resultados mostram que os mecanismos de acolhimento para atender à diversidade dos alunos estão fracamente instalados, prevalecendo uma lógica administrativa. Dez anos após o Decreto 170, as promessas de atenção à diversidade ainda estão pendentes, estão em um horizonte ideal, mas não real.

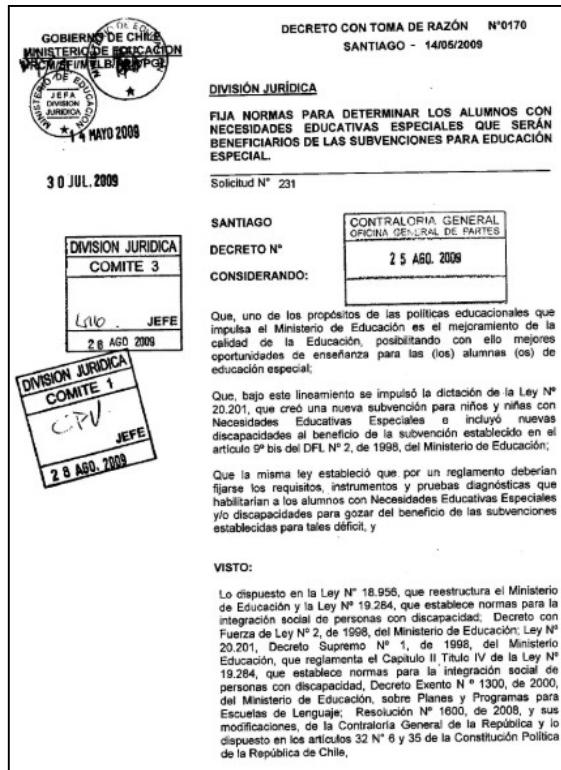
**Palavras-chave:** Inclusão educacional. Necessidades Educacionais Especiais. Decreto 170. Bem-vindo.

## 1. INTRODUCCIÓN

En 2020 se cumple una década de la promulgación del decreto 170. La implementación de esta prescripción ha evidenciado que fue una medida pertinente para las familias y los niños y niñas, pero a la vez proliferaron los sobre diagnósticos.

Es necesario decir que la educación especial encuentra sus raíces en Chile a partir del decreto 26 de octubre de 1852 con la fundación de la primera escuela de sordomudos en Santiago, firmado por el Presidente Manuel Montt, no obstante, la masificación de las escuelas especiales para niños con dificultades de aprendizaje severos llega casi un siglo más tarde, en la década de los sesenta. Asimismo, es en 1980 cuando se establece un sistema de subvención para fomentar la fundación de escuelas especiales. En este orden de cosas, a inicios de los noventa comienza a modificarse la perspectiva: la reforma educacional del periodo se orienta a integrar a los alumnos con capacidades distintas en colegios regulares. Dado que esos estudiantes requerían más cuidados, se les asigna una subvención por cada uno de ellos (ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE, 1852). Finalmente, después de intensas discusiones en la primera década del siglo XXI aparece el Decreto 170.

Fig. 1. Decreto 170



En el sistema chileno conviven tres tipos de atención educativa: escuelas especiales que atienden a una o más Necesidades Educativas Especiales (NEE); estudiantes con NEE integrados en algunos establecimientos educacionales a través de los denominados Programas de Integración (PIE); y estudiantes atendidos en aulas hospitalarias. No existe ningún documento oficial del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) que informe, de manera actualizada y transparente, la cantidad exacta de niños con subvención PIE que son apoyados por sistemas de acompañamientos vinculados con las NEE.

**Tabla 1. Leyes y decretos promulgados en Chile relacionados con la inclusión escolar en el siglo XXI**

Ley/Decreto	Año	Contenido
Ordinario N°702	2000	Entrega orientaciones técnico administrativas con el objetivo de flexibilizar los aspectos organizativos y curriculares de las escuelas y aulas hospitalarias
Decreto N° 1300	2002	Aprueba planes y programas de estudios para educando con Trastornos Específicos del Lenguaje (Tel) para ser aplicados en Escuelas Especiales y cursos específicos insertos en establecimientos educacionales regulares.
Decreto N° 1.398	2006	Procedimiento para entregar licencias de enseñanza básica y certificado de competencias a los alumnos con discapacidad de las escuelas especiales y establecimientos con integración escolar.
Ley N° 20.248	2008	Crea y norma la subvención escolar preferencial.

Ley General de Educación N° 20.370	2009	Regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa. Fija requisitos mínimos para cada uno de los niveles educativos, regula el deber del Estado de velar por el cumplimiento de esta ley, y establece requisitos para el reconocimiento oficial de instituciones y establecimientos educacionales.
Decreto con fuerza de Ley N° 2	2009	Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 (LGE) con las normas no derogadas del DFL N°1 2005.
Decreto N° 170	2010	Establece normas para determinar a los alumnos con NEE que serán beneficiarios de las subvencionados para educación especial.
Ley N° 20.422	2010	Tiene como objetivo el asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, para obtener su plena inclusión social. Establece además los procedimientos para la calificación y certificación de discapacidad.
Decreto Supremo N° 332	2011	Determina edades mínimas para el ingreso a educación diferencial, modalidad educación de adultos y aceleración curricular.
Ley N° 20.529	2011	Crea el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media, así como su fiscalización.
Ley N° 20.609	2014	Establece medidas contra la discriminación, la instaurar un mecanismo judicial que permita restablecer de forma eficaz el imperio del derecho cuando se cometa un acto de discriminación arbitraria.
Decreto N° 445	2014	Modifica el Decreto N° 332 de 2011, que determina las edades mínimas para el ingreso a educación diferencial, modalidad de educación de adultos y aceleración curricular.
Ley de Inclusión N° 20.845	2015	Regula la admisión de los estudiantes, en el marco de la inclusión escolar. Elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Incorpora el concepto de educación inclusiva en la Ley N°20.370.
Decreto N° 83	2015	Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica
Ley N° 20.903	2016	Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas
Decreto Supremo N° 67	2018	Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción

Nota: Ministerio de Educación. Todas las leyes y decretos aquí referidos corresponden al Ministerio de Educación de Chile.

Esta dispersión del marco normativo legal y regulatorio refleja la situación en la que se encuentra la inclusión en Chile. Una verdadera inclusión educativa es aquella, que, cuando se trata de vivenciar una educación de calidad, antepone el bien-ser y bienestar de los niños y niñas, por sobre la racionalidad instrumental administrativa que hoy burocratiza el rol de las educadoras/es diferenciales, que invierten más tiempo escribiendo papeles y completando formularios que sensibilizándose ante un rostro que está detrás de un diagnóstico. Dicho de otro modo, el espíritu debería ser el siguiente: si es por el beneficio de que el niño reciba una educación de calidad, el sistema debe adaptarse a las necesidades del niño, y no este a las del sistema. No obstante, la Ley General de Educación, de tipo genérica, es la primera normativa macro que hace explícita referencia a temas de diversidad, integración e inclusión” (INFANTE, MATUS, & VIZCARRA, 2011).

Actualmente en Chile existen dos alternativas para los estudiantes con NEE derivadas de la situación de discapacidad. La primera de ellas es la Educación Especial, que implica aulas o colegios segregados donde se educan estudiantes generalmente agrupados de acuerdo con su discapacidad y grupo etario. La segunda opción es el Programa de Integración Escolar (PIE), el cual debe permitir que el estudiante participe de un aula tradicional, con atenciones esporádicas, si se requiere en un aula separada de la sala de clases regular y con los recursos y el apoyo de profesionales pertinentes a sus necesidades (Rosas, Staig y Lazcano, 2018) . La nueva regulación nacional, basada en la evidencia empírica internacional sobre derechos de personas con discapacidad y no discriminación busca promover la participación de todos y todas los/las estudiantes en aulas de educación regular:

[...] Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo (LEY 20.370, 2009).

Estas dos opciones educacionales para personas con NEE no poseen un marco de evaluación nacional que permita saber con claridad si lo que se está desarrollando es de calidad. Por tanto, en estricto rigor, no se sabe, si la experiencia de los estudiantes en estas instancias formativas es satisfactoria y pertinente. Nos planteamos la legítima pregunta ¿Existe verdadera acogida y apoyos necesarios para dar respuestas a la diversidad en todos los niveles educativos, especialmente en el sistema privado, para asegurar la plena participación, desarrollo y aprendizajes de cada estudiante? Podemos decir, que, pese a que en términos jurídicos hay prohibición de seleccionar, las prácticas de selección y segregación están profundamente arraigadas en Chile. Como lo plantea CARRASCO (2013) la legislación tiene un débil poder coactivo, especialmente en los establecimientos que poseen mayores recursos, que en Chile se denominan “Particulares Pagados”, ahí los procedimientos de selección utilizados son intensos, sofisticados y diversos. En este contexto aparece el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) incorporado en la Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con discapacidad, promulgada en 2010.

Otra cuestión relevante es el carácter homogeneizador y monocultural de la educación en Chile. De hecho, la instalación de la una escuela monocultural, fue un rasgo

predominante en gran parte de América Latina y el Caribe. Las políticas educativas instaladas en los diferentes países desde fines del siglo XIX hasta la actualidad han sedimentado las condiciones para que se consoliden relaciones de desigualdad, pero a la vez resistencia de los grupos indígenas, frente a la escuela oficial, a la que consideran colonial. (BERTELY, 2006; MANSILLA, LLANCAVIL. MIERES & MONTANARES, 2016).

Los docentes desde los significados subjetivos que han construido sobre los fenómenos que ocurren en los centros escolares, juegan un rol fundamental en las prácticas que estos realicen en las aulas. La cultura docente, trayectoria biográfica y profesional, creencias y preconcepciones que poseen sobre sus alumnos, influyen en las expectativas y, finalmente en las interacciones que realizan con sus alumnos (BRITO Y MANSILLA, 2013).

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP) y Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)**

En Chile el reglamento que operacionaliza la Ley 20.201/2007 es el Decreto 170 publicado el 21 de abril de 2010, es decir, hace 10 años. Su rol fue fijar los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas utilizadas por profesionales competentes para determinar las NEE y su atención que accede a la subvención de educación especial. También profundiza en la distinción legal entre NEE transitorias (NEET) y permanentes (NEEP). Las NEET son entendidas como “apoyo excepcional en algún momento de su vida como consecuencia de un trastorno o discapacidad, por un determinado periodo de escolarización” e incluye los siguientes diagnósticos: a) Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), b) Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), c) Trastorno por Déficit Atencional (TDA) (Decreto 170, 2010; Rosas, 2015).

Un aspecto significativo de esta definición de NEET, es, que con la excepción del diagnóstico de coeficiente intelectual en el rango límite, que establece de manera nítida cual es el instrumento a utilizar, los TEL y los TEA permiten el uso de diversos instrumentos en el caso del primero, e instrumentos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y cultura a la cual pertenece el estudiante, en el caso del segundo. Esto trae consecuencias éticas, técnicas y micropolíticas, pues la selección

queda en el arbitrio de los profesionales a quienes les corresponda evaluar a los estudiantes. Ahora como en este procedimiento diagnóstico hay involucrados muchos recursos, hay vacíos legales y el efecto puede ser un diagnóstico mal realizado o erróneo o sobre diagnóstico. El otro aspecto relevante del decreto 170 es que solo abarca la dimensión técnico administrativa y las condiciones en la cual se produce este acto, pero no se indica el proceso post-diagnóstico y las intervenciones pertinentes. Por tanto, dado que la subvención se entrega por niño y niña atendido y que esta es adicional a la subvención regular, comienzo a desarrollarse un incentivo perverso a que los niños se mantengan en la categoría NEET (ROSAS Y TENORIO, 2005).

Para ECHEITA, MUÑOZ, SANDOVAL Y SIMON (2014), todo aquello que, como resultado de la forma de cómo organizar la enseñanza y el aprendizaje, contribuya al desarrollo, en determinados alumnos, de sentimientos y situaciones de fracaso reiterado, aislamiento, marginación, minusvalía o exclusión deben ser consideradas como barreras de primer orden para el aprendizaje. En este escenario, tanto a nivel micro político como en la concreción específica de las políticas curriculares, el sistema educativo chileno está atrapado en una lucha entre dos racionalidades: integración e inclusión (MEO, 2014; SCHWAB, 2015; YEUNG, 2012). Entonces, mientras la integración es concordante con los rasgos del modelo biomédico focalizado en los déficits, diagnósticos y tratamientos individuales; la inclusión adscribe a un enfoque social, educativo y pedagógico para el cambio educativo (BOSSAERT, COLPIN, PIJL & PETRY, 2013; GONZÁLEZ, LUZÓN & TORRES, 2012; JAHNUKAINEN, 2015)

Por consiguiente, conceptualizamos la educación inclusiva como un proceso que: a) no excluye ni segregá a ningún estudiante de las oportunidades de aprender, desarrollar y participar en las actividades de la comunidad educativa (AINSCOW, 2001; BLANCO, 2009; MARCHESI, DURÁN, GINÉ & HERNÁNDEZ, 2009; UNESCO, 2014), y b) requiere de políticas y prácticas que permitan a las comunidades educativas preparar condiciones de pertenencia, enriquecimiento y educación para todos los niños y jóvenes, independientemente de sus diferencias en cuanto a cultura, género, idioma, habilidades, estatus socioeconómico y grupo étnico, enfatizando una perspectiva democrática que busca minimizar la desigualdad a través de la preparación para la ciudadanía como un modo de vida (LÓPEZ, GONZALEZ, MANGUI, ASCORRA, OYANEDEL, REDÓN, LEAL Y SALGADO, 2018).

## 2.2. Ética de la acogida

“Se trata de que yo -a pesar de ser evidentemente primordial y hegemónico, idéntico a mí mismo en mi ‘propiedad’, en mi piel...- paso a un segundo plano: me veo a partir del otro, me expongo a otro, tengo que rendir cuentas con mi hermano y proteger lo más hermoso de todo ser humano que a la vez es lo más desnudo su ROSTRO.” (LÉVINAS, E., 1993, p. 110).

El ser humano, antes que un *ens cogitans*, o un *ens volens*, es un *ens amans*, es decir, lo que constituye a la persona es el amor y no la razón solamente, el cual se desarrolla y fortalece a partir de la acogida con las personas que más se aman. Si el amor es lo que funda la acogida del otro, es posible superar el abordaje meramente instrumental del trato con las personas (SCHELER, 2000).

La educación es esencialmente un escenario de compromisos con los otros, todos ellos transitan por gramáticas, culturas y procesos de transmisión; no obstante, la educación es una respuesta a la solicitud de un Otro, a su llamado, a su aparición imprevista, acontecimiento ético que se gesta en la posibilidad de hacernos cargo de él (BÁRCENA Y MÈLICH, 2014).

La epifanía de la novedad educativa es que la relación del acto educativo está atravesada por la diada presencia/ausencia del que da y del que recibe, una relación amorosa de ofrecer-se y recibir-se; donde el instante rompe el anonimato cósmico del ser en general (LEVINAS, 1961). Los niños y niñas que asisten a las escuelas son singulares, tienen nombres propios, intimidad y alteridad radical. Ellos mismos, los niños son en sí un acontecimiento que rompe el mundo de la escuela y la vida de quienes están (estamos) allí, ya que se convierten en algo único que desnaturaliza, desbautiza y des-nombra lo ya interpretado, por más etiquetas que la razón instrumental asigne, un nombre propio ya fue ya nombrado y pronunciado, antes de la escuela.

El efecto que puede tener no incluir a una persona para que participe de la misma experiencia de otras personas en un aula constituye un acto cruel, tan perverso como la selección, medición y clasificación de las personas por su rendimiento. En varios establecimientos educacionales de América Latina y el Caribe los esfuerzos centrales de las coordinaciones pedagógicas están focalizados en la técnica, el examen, la medición, la calidad y la competitividad. Ergo, independientemente de este apartheid educativo, la escuela es un lugar de socialización, encuentro y re-encuentro con los demás, allí se comparte la vida (y las colaciones), el enigma, el misterio, una subjetividad

que se vive a modo de cuestionamiento frente a la presencia del Otro; el cuidado del más vulnerable, donación en respuesta al llamado del Otro". (MANSILLA & BELTRAN, 2015).

La privilegiada posición del educador/a debe favorecer, más allá de su experticia disciplinaria y grados académicos o pos títulos que ha cursado, es su capacidad de acogida, que sin decir dice a un estudiante que clama: "ven a verme si precisas que te ayude", heme aquí: yo soy tu guardián. Eso se denomina preocupación, acto seguido ocupación. Consecuencia: atención por la vida de cada estudiante, recibimiento continuo, deseo incesante de estar ahí, estar ahí para el otro, pues el Otro no es un legítimo Otro, el Otro Soy Yo: "toda persona de pies a cabeza, hasta la médula de los huesos es vulnerable"(LEVINAS, 1993). Esta condición de fragilidad para Levinas se pone "al descubierto y es más desnuda que la piel" (LEVINAS, 1993).

Frente al ineludible encuentro de cada mañana con nuestros estudiantes, la respuesta define la forma de relacionarnos. Es importante asumir la vulnerabilidad como dependencia, como relación: Un ser vulnerable es el que puede ser herido y que, por eso, no es capaz de sobrevivir al margen de la atención y de la hospitalidad del Otro, al margen de la compasión... somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento, porque somos finitos, contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos, porque estamos expuestos a las heridas del mundo. La escuela debe acoger a los estudiantes, a todos y todas, sin importar sus talentos o condiciones diferentes, ¿Por qué? Porque éticamente es un deber, y porque alguna vez todos fuimos niños y niñas, y las heridas que sufrimos generaron lo que podríamos llamar dolor de escuela, heridas que se transformaron en huellas. Las heridas son del cuerpo, y las huellas del alma (MANSILLA, 2008; MÈLICH, 2014).

Concluiremos este apartado que vincula la noción de espacios de acogida, donde lo intersubjetivos e intersticial metafóricamente se representa a través del fuego: Lo que hace arder el fuego es el espacio entre los leños, un espacio de respiración. Un exceso de algo bueno, demasiados leños, demasiados apretados pueden apagar el fuego con la misma certeza que un balde de agua. Por eso, para encender fuegos debemos prestar atención tanto a los espacios intersticiales como a la leña. Cuando somos capaces de construir espacios abiertos de la misma forma en que hemos aprendido a apilar leños, somos capaces de comprender que el combustible, pero también su ausencia, son los que hacen posible que haya fuego (GILLES, 2008).

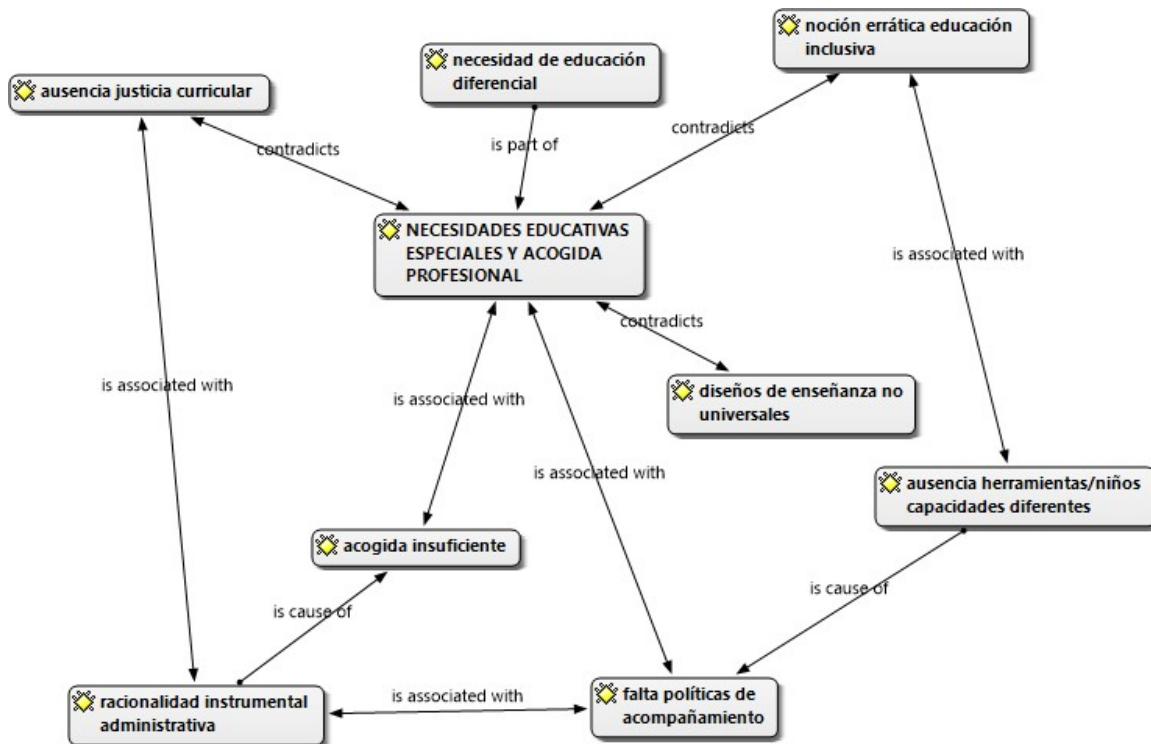
### 3. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación con enfoque cualitativo de nivel descriptivo-denso. El diseño es un estudio instrumental de caso. El paradigma vinculante es el hermenéutico, pues permite develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, producen una mejor comprensión de las personas estudiadas (TAYLOR Y BOGDAN, 1987), en este caso pretende describir las percepciones de los apoderados respecto a la acogida que han tenido sus hijos con NEE. en escuelas particulares en la ciudad de Temuco. Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas correspondientes al total de los sujetos de estudio, a partir de una serie de preguntas dirigidas a obtener respuestas abiertas por parte de las participantes, respecto de un foco temático de interés (MACMILLAN & SCHUMACHER, 2005). Estas se llevaron a cabo, bajo la modalidad on line debido a la Pandemia mundial Corona Virus (Covid-19). Cabe destacar, que fueron registradas en audio y tuvieron una duración aproximada de 30 a 60 minutos. Las entrevistas se redujeron mediante la utilización del Atlas ti 7.5, ya que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales transcriptos (que pueden ser textos escritos, imágenes, sonidos y videos) presentando como principales fortalezas la visualización, integración y exploración de los documentos primarios sistematizados (MUHR & FRIESE 2004). Esta herramienta permitió la reducción cualitativa de datos en unidades hermenéuticas, realizando comparación e interpretación de la información recopilada y generando networks o mapas conceptuales. Esta investigación se llevó a cabo en una primera fase a través de un proceso de codificación abierta, ya que esta trata de expresar los datos y fenómenos en forma de conceptos, consistiendo en fragmentar los datos y asignar a cada fragmento una etiqueta que es el código, los cuales en un segundo momento se organizan en categorías (FLICK 2007).

En una segunda fase se realizó una codificación axial, la que consiste en una serie de procedimientos por medio de los cuales los datos son reunidos en nuevas formas de organización, estableciendo conexiones entre las categorías. En específico, consiste en depurar y diferenciar, en términos analíticos, las categorías que se generaron en el procedimiento anterior. Se relacionan los códigos con una categoría principal y entre los propios códigos, constituyéndose en un proceso complejo de pensamiento inductivo, donde el uso del procedimiento está más centrado y dirigido a descubrir códigos hermenéuticos (STRAUSS & CORBIN 2002; MANSILLA, RIVERA, VELIZ, GARRIDO, 2018).

## 4. RESULTADOS

### Network 2. Necesidades Educativas Especiales y acogida profesional



Esta red presenta una categoría central “Necesidades Educativas Especiales y acogida profesional”, la cual está estructurada por los siguientes códigos levantados a partir de procedimientos de inferencias inductivas surgidas desde las respuestas de los/las diferentes entrevistados: (1) acogida insuficiente, (2) falta política de acompañamiento, (3) necesidad de educación diferencial, (4) ausencia herramientas/niños capacidades diferentes, (5) racionalidad instrumental administrativa, (6) ausencia educación inclusiva, (7) diseños de enseñanza no universales, (8) ausencia de justicia curricular.

En relación al código (1) acogida insuficiente, este se visualiza en la siguiente textualidad:

(...) o sea, si es una buena acogida, en cuanto que, yo siempre estoy yendo al colegio, me gusta entrevistarme con los profes, me gusta decirles la necesidad educativa que tiene, pero no sé, no, el colegio no me satisface mucho en cuanto a eso (...) [E4:43]. Por otra parte, los códigos (2) falta política de acompañamiento y (3) necesidad de educación diferencial se expresan en los siguientes fragmentos de la entrevista (...) “no hay una... un acompañamiento” [E1:56] y (...) “como un educador diferencial en el colegio y no lo... y nos dejaron claro el año pasado, ante una petición, que no lo van a contratar” [E6:56].

En este contexto LEVINAS (1961) plantea que:

[...] recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso, es una relación no-alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no-violenta se produce la epifanía misma del rostro (p.75).

A su vez el código (4) ausencia herramientas/niños capacidades diferentes, se visualiza en el siguiente muestreo empírico de material primario: (...) “pero lo que pasa es que ellos no tienen las herramientas suficientes para poder orientarlos a los papas pooh o al alumno en el aspecto de que a lo mejor les cuesta más una unidad pedagógica” [E7:89]. Al respecto, Blanco (2008) propone que la inclusión escolar tiene como objetivo principal el derecho a una educación de calidad, igualdad de participación y oportunidades para todos; del mismo modo se pide romper con las barreras que obstruirán el paso en el proceso de integración.

A partir de lo anterior se debe considerar la superación del constructo discapacidad, lo que implica re-conceptualizar el concepto de capacidades diferentes, las que deben comprenderse como facultades y aptitudes encarnadas en seres humanos, a saber:

(...) Por sí mismas constituyen la base de discursos a favor de la igualdad de oportunidades, la no discriminación, el reconocimiento de derechos para la inclusión o la plena participación social. Con los rasgos más visibles, la persona puede ser titular de derechos y deberes, o dejar de serlo, cuestión que se profundiza cuando se vive una situación de discapacidad física, sensorial, visual, auditiva, o mental, o cuando se experimentan situaciones de discapacidad múltiple (GÓMEZ, 2014, p. 401)

El código (5) racionalidad instrumental administrativa, aparece reflejado en la siguiente narrativa:

(...) he tenido problema en...en ese sentido, porque ellos están...eh...están al tanto de mi profesión, entonces saben cuándo yo llego, llego ahí con tal ley, dice tal cosa...eh...y no he tenido mayores problemas con la coordi...con la coordinadora, siempre se me han dado facilidades (...) [E6:67].

A partir de esta cita empírica se constata desde el muestreo teórico que la razón instrumental es funcional, su telos es: abreviar, economizar, simplificar el significado para poder manejarlo pragmáticamente. Ese objetivismo es precisamente, el postulado que oculta la idea de que la razón está referida siempre a algo más allá de sí misma, porque el pensamiento nunca se identifica con el ser, aunque está por excelencia referido a él, y por ello la verdad siempre está en el futuro (RICOEUR, 2002)

Otros códigos que aparecen en la red conceptual son los siguientes ausencia educación inclusiva y diseños de enseñanza no universales, los que se visualizan en las siguientes textualidades de la transcripción de la entrevista:

(...) porque debe ser bien difícil tener una variedad de niños y a todos y enseñarles y que todos aprendan, pero si he sentido, el año pasado y este año, una dificultad en la asignatura de matemáticas, que mi hijo no quiere ir con la miss de matemáticas [E5:97]. / (...) como con unas trece anotaciones, siempre eran de que interrumpe las clases, pero no me llamaron y desde ese momento yo pedí entrevistas, pero le iba bien en matemáticas, yo creo que por eso no me mandaron a buscar (risas), porque tenía buenas notas [E7:112].

En este sentido para Duk y Murillo (2018) el mensaje de la inclusión es simple, pero su puesta en práctica es muy compleja. Ello es debido, por una parte, a las diversas comprensiones que giran en torno a esta noción y, por otra, a la multiplicidad de factores que interactúan en cada realidad para su implementación y desarrollo continuo.

Finalmente, el código ausencia de justicia curricular se visualiza en la siguiente textualidad:

(...) en periodos pone atención, porque es el efecto que le hace el neoaradix, que le dura hasta las doce, máximo hasta las doce, y ahí escribe, trabaja, pero si la asignatura ya la tiene después en la tarde, Sebastián fue al colegio a jugar solamente. Entonces ahí me doy cuenta si las unidades, hay cosa que el si las maneja y hay otras que no y ahí lo estudiamos en casa y ahí le va súper bien en la prueba (...) [E9:98]

En este sentido la justicia curricular puede orientarse a la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común. En lo referente al aula, implicaría promover el diálogo, la escucha activa y la reciprocidad, así como fomentar el trabajo colaborativo como una vía para negociar y llegar a acuerdos (DE LA CRUZ, 2015).

## 5. CONCLUSIONES

Después de 10 años de implementación del decreto 170, se destaca que la búsqueda original de generar un cambio de paradigma para abordar el problema de la inclusión de personas con capacidades diferentes en las aulas de Chile, se ha logrado parcialmente. Se ha intentado valorar y respetar las diferencias individuales y la diversidad, en la perspectiva de una visión más inclusiva de la educación, pero en la práctica los desafíos de una auténtica inclusión siguen pendientes, sobre todo en el sistema de educación privado en Chile, al menos, desde la perspectiva de algunos apoderados. Después de 10 años de implementación del decreto 170, ciertos grupos de estudiantes son excluidos de manera sistemática de las escuelas, no solo del espacio físico, sino también del currículo. Para ser verdaderamente inclusivas las escuelas deben incorporar a la comunidad escolar y todos sus agentes en las diferentes actividades que realiza desde prácticas de liderazgo inclusivas, éticas y centradas en el estudiante.

## REFERENCIAS

- AINSCOW, M. **Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.** Madrid, España: Narcea, 2001.
- ANALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE. **Anales de la Universidad de Chile, Años 1852, 1858, 1859, 1860 y 1862.** disponibles en versión facsimilar en Anales de la Universidad de Chile, fundados en 1843, 1852. <http://www.anales.uchile.cl/>
- BARCENA, F. & MÉLICH, J. **La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.
- BERTELY, M. **La construcción desde abajo de una nueva educación intercultural bilingüe para México.** In: TODD, Luis; ARREDONDO, Víctor (Ed). **La educación que México necesita: visión de expertos.** México: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica, México, 29-41, 2006.
- BLANCO, P. **La diversidad en el aula “construcción de significados que otorgan los profesores, de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de la región metropolitana”.** Tesis para optar al grado de Magister en educación, mención Curriculum y comunidad educativa. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias sociales. Santiago: Chile, 2008.

BLANCO, R. **La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas.** En: A. Marchesi, J. C. Tedesco, & C. Coll, (Comps), **Calidad, equidad y reformas en la enseñanza** (pp. 87-99). Madrid, España: Fundación Santillana/OEI, 2009.

BOSSAERT, G., COLPIN, H., PIJL, S. J., & PETRY K. Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. **International Journal of Inclusive Education**, 17(1), 60-79, 2013.  
<https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>

BRITO, J. & MANSILLA, J. Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 7(2), 95-113, 2013.

DUK, C. & MURILLO, F. El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. **Revista latinoamericana de educación inclusiva** 12(1), 11-13, 2018. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100001>

ECHEITA, G., MUÑOZ, Y., SANDOVAL, M. & SIMON. C. Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, 8(2), 25-48, 2014.

**DECRETO 170. Decreto con toma de razón N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de las subvenciones para educación especial.** Santiago, Chile, 2009.

DE LA CRUZ, G. Justicia curricular: significados e implicaciones. **Sinética, Revista electrónica de educación**, 1, 1-12, 2015.

FLICK, U. **Introducción a la investigación cualitativa.** Madrid: Morata, 2007.

GILES, DL. **Exploring the teacher-student relationship in teacher education: A hermeneutic phenomenological inquiry.** Tesis inédita. Auckland University of Technology, Auckland, 2008.

GÓMEZ, V. Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. **Revista Estudios Pedagógicos Estudios Pedagógicos** 40(2), 391-407, 2014.

GONZÁLEZ, J. C., LUZÓN, A., & TORRES, M. Social exclusion in educational discourse: An analysis based on a program of investigation. **Education Policy Analysis Archives**, 20(24), 2012. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n24.2012>.

INFANTE, M., MATUS, C., & VIZCARRA, R. Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. **Universum**, 26, 143-163, 2011.

JAHNUKAINEN, M. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. **Disability and Society**, 30(1-2), 59-72. 2015. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>

LÉVINAS, E. **Totalité et Infini. Essai sur l'exteriorité**. La Haye: Nijhoff, 1961.

LÉVINAS, E. **Entre nosotros. Ensayos para pensar en otros**. Valencia: Pre-Textos, 1993.

LÓPEZ, V., GONZÁLEZ, P., MANGHI, D., ASCORRA, P., OYANEDEL, J. C., REDÓN, S., ... SALGADO, M. Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(157), 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>

MACMILLAN, J. & SCHUMACHER, S. **Investigación educativa**. Madrid: Pearson Educación, 2005.

MANSILLA, J. & BELTRÁN, J. Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. **Revista de Investigación Educativa**, 34 (1), 151-165. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.21804>

MANSILLA, J., LLANCAVIL, D., MIERES, M. & MONTANARES, E. Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche. **Educacao e Pesquisa** 42(1), 213-228, 2016.

<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

MANSILLA, J., RIVERA, C., VELIZ, A. & GARRIDO, S. Internados y Alteración del Bienestar del Pueblo Mapuche la Araucanía Postreduccional en Chile 1881-1930 **Fronteiras** 7(2), 29-48, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2018v7i2.p29-48>

MARCHESI, A., DURÁN, D., GINÉ, C., & HERNÁNDEZ, L. **Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas**. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2009. Disponible en: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>

MEO, A. Something old, something new: Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. **Journal of Education Policy**, 30(4), 562- 589, 2014. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>

MINEDUC. **Ley General de Educación.**, N° 20.370. Santiago de Chile: autor, 2008.

MUHR T. & FRIESE, S. **Manual de introducción al Atlas ti**, 2004. Recuperado de [http://metodologia2012.bligoo.cl/media/users/23/1179686/files/332545/ATLAS.ti\\_M15\\_aCD.pdf](http://metodologia2012.bligoo.cl/media/users/23/1179686/files/332545/ATLAS.ti_M15_aCD.pdf).

RICOEUR, P. **Del texto a la acción. Acerca de la interpretación**. México: Fondo de cultura económica, 2002.

ROSAS, R., STAIG, J. & LAZCANO, G. **Invisibilizar la diferencia: el desafío que nos falta para tener una educación verdaderamente inclusiva en Chile**. Centro de Justicia Educacional. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2018.

ROSAS, R. & TENORIO, M. **¿Cómo superar los problemas de evaluación de niños con limitación cognitivas?** Santiago, Chile: Centro de Políticas Públicas UC., 2015.

SCHELER, M. **El formalismo en la ética y la ética material de los valores**. Madrid: Caparrós, 2000.

SCHWAB, S. Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. **Research in Developmental Disabilities**, 43- 44, 72-79, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

STRAUSS, A. & CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Universidad de Antioquia, Medellín, 2002.

TAYLOR, S., & BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Ciudad de México: Paidos, 1986.

UNESCO. **Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos**. París: Autor, 2014.

YEUNG, A. Exploring organizational perspectives on implementing educational inclusion in mainstream schools. **International Journal of Inclusive Education**, 16(7), 675-690, 2012. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.495792>

**Recebido em janeiro de 2020.  
Aprovado em maio de 2020.**