



DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL EN CHILE

Autora

Marcela Salazar Ramos

Comité editorial:

Pedro Quiroga Menéndez - Ximena Risco Neira - Paulina Raffo Oheninger
M^a Soledad Martínez Ulloa - Vania Barría García - Felicia Lucero Díaz


SOFOFA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE



FUNDACION
DESCUBREME

DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
Y LABORAL EN CHILE

UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL
Y LA PARTICIPACIÓN EN ELLA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES

INVESTIGADORA RESPONSABLE:
MARCELA SALAZAR RAMOS

COMITÉ EDITOR:
PEDRO QUIROGA MENÉNDEZ
XIMENA RISCO NEIRA
PAULINA RAFFO OHENINGER
M^a SOLEDAD MARTÍNEZ ULLOA
VANIA BARRÍA GARCÍA
FELICIA LUCERO DÍAZ

DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL EN CHILE

UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LA
EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL Y LA PARTICIPACIÓN
EN ELLA DE ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES



DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LABORAL EN CHILE.
UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA A LA EDUCACIÓN MEDIA
TÉCNICO-PROFESIONAL Y LA PARTICIPACIÓN EN ELLA DE ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
Primera edición: mayo de 2018

© INACAP, 2018
Av. Vitacura 10.151, Vitacura, Santiago - Chile
Teléfono: 800 20 25 20
Fax: 2429 75 99
Desde celulares: 02- 2 579 7204
www.inacap.cl

Producción editorial:
RIL® editores
Los Leones 2258
cp 7511055 Providencia
Santiago de Chile
Tel. Fax. (56-2) 22238100
ril@rileditores.com • www.rileditores.com

Composición, diseño e impresión: RIL® editores
Diseño de portada: Agencia Wunderman Chile

Impreso en Chile • Printed in Chile

ISBN 978-956-8336-55-4

Derechos reservados.

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: DISEÑO DEL ESTUDIO EXPLORATORIO	17
CAPÍTULO II: RESULTADOS DEL PRIMER ESTUDIO EXPLORATORIO	53
CAPITULO III: CONCLUSIONES DEL ESTUDIO.....	91
CAPITULO IV: PROPUESTAS DE ACCIÓN.....	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

PRÓLOGO

De acuerdo con diversos datos gubernamentales, en Chile existe una cifra significativa de personas con necesidades educativas especiales en los establecimientos escolares, entre las que, desde luego, se encuentran estudiantes en situación de discapacidad. Los datos a nivel macro muestran también que Chile tiene un 16,7% de personas en situación de discapacidad, es decir, 2.836.818 personas; un millón de las cuales, aproximadamente, está en edad de trabajar. Sin embargo, según consta en la II Encuesta Nacional de Discapacidad, a pesar de que existe interés por parte de este segmento de la población, trabajar sigue siendo un ideal al que no pueden acceder o al que acceden pero con desiguales condiciones respecto de quienes no están en esta condición. Referencias como estas, nos muestran la magnitud e importancia de ocuparnos del tema, tanto a nivel educativo como laboral.

Nuestra sociedad aún no vislumbra que las personas con alguna necesidad especial y/o condición de discapacidad cuentan con las habilidades y competencias que las hacen aptas para un determinado trabajo. Por ello, la inclusión de la diversidad en el mundo laboral requiere aún de una educación y capacitación más pertinente, así como del desarrollo de competencias acordes a los nuevos requerimientos del mercado del trabajo. Como ejemplo de labor intencionada de inclusión, la Sociedad de Fomento Fabril prevé desde hace 25 años que las personas en situación de discapacidad estén integradas en las plantillas de trabajadores de sus empresas socias. Sin embargo, aún no hay una respuesta satisfactoria para ese universo, considerando la acción de las políticas sociales y los esfuerzos intersectoriales público-privados.

Partiendo de esta premisa, el Centro de Educación-Empresa, de la Sociedad de Fomento Fabril; la Universidad Tecnológica de Chile INACAP y la Fundación Descúbreme, iniciaron un estudio para conocer la realidad actual respecto de la apreciación que los estudiantes tienen sobre su trayectoria en Enseñanza Media y sus proyecciones tras egresar de este nivel.

El estudio, el primero sobre este tema realizado en Chile, se llevó a cabo en diez liceos técnicos con Programas de Integración Escolar (PIE). Sus resultados, conclusiones y recomendaciones hacen vislumbrar el inicio de una labor conducente a propiciar mejores condiciones para el trabajo de personas con necesidades especiales. Sin dudas, a este estudio le seguirán otros que permitirán una mayor

información en la toma de decisiones, para que la Educación Técnico-Profesional sea la llave del éxito en la inclusión laboral de personas con diversidad de situaciones y capacidades.

Felicitemos por el logro alcanzado a quienes tomaron la decisión de hacer este estudio.

Víctor Dagnino Biassa
Presidente Comisión Discapacidad SOFOFA
Presidente Red de Empresas Inclusivas

PRESENTACIÓN

En este documento están consolidados los resultados de un estudio exploratorio realizado conjuntamente por Sofofa, la Fundación Descúbreme y la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, con el fin de conocer la situación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la Educación Media Técnico-Profesional. Es un esfuerzo del que estamos muy orgullosos, por las razones que pasaremos a detallar, y muy agradecidos con las instituciones que nos están acompañando en este camino hacia una inclusión más efectiva para decenas de miles de jóvenes de nuestro país.

Nuestra Universidad se unió a esta iniciativa por poderosos motivos, anclados en definiciones permanentes respecto de su quehacer e identidad, y también en la visión de futuro que nuestra Institución se ha dado a ella misma. Respecto de lo primero, INACAP declara la igualdad de oportunidades como uno de sus valores institucionales, lo que tradicionalmente se ha traducido en una admisión no selectiva y abierta a la diversidad de perfiles de ingreso que puede haber, y en un trabajo cada vez sostenido e integral en pos de la nivelación que resulte en una mejor progresión. Sin embargo, al abordar las NEE estamos tocando una fuente de desigualdad de oportunidades que no tiene la visibilidad que se merece —si consideramos el porcentaje de chilenos que tiene alguna discapacidad—, por lo que creemos que este estudio tendrá un impacto y abrirá caminos que ayudarán a hacer de Chile una sociedad más justa.

Este estudio también está alineado con el propósito institucional de vincularse con el medio generando un impacto positivo y concreto en los ámbitos productivo, social y cultural; así como integrar esta tercera misión de investigación a la universidad, vinculándole en su propio quehacer docente. El levantamiento de datos para este estudio fue realizado por estudiantes de la carrera de Trabajo Social. Nos enorgullece decir que los hallazgos del estudio fueron comentados y enriquecidos por todos los actores involucrados, y que uno de ellos —la necesidad de contar con un Modelo de Articulación entre los establecimientos escolares y las empresas para la inserción laboral de los estudiantes con NEE— es susceptible de ser abordado por nuestra Universidad. Y esperamos contar con avances al respecto en el futuro.

Cierro estas palabras reiterando mi agradecimiento a las instituciones con que desarrollamos este estudio, y también al Área Humanidades y Educación y

al Centro de Desarrollo para la Educación Media de INACAP, por invitarnos a conocer una realidad de la que se sabe poco y en la que hay mucho por hacer.

Carlos Hinrichsen
Vicerrector Académico
Universidad Tecnológica de Chile INACAP

INTRODUCCIÓN

Este libro contiene los principales resultados del estudio exploratorio y cualitativo sobre las condiciones de la Educación Media Técnico-Profesional (en adelante, EMTP) para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante, NEE) de tipo permanente y transitorias, llevado a cabo el año 2016, con el apoyo de diez establecimientos docentes de la Región Metropolitana. Este estudio es el primero de estas características y su valor radica, entre otras razones, en que permite acceder con profundidad al testimonio y experiencia de los principales agentes del contexto educativo, a saber, los estudiantes con NEE, y el equipo escolar (directivos y docentes), quienes reciben a estos estudiantes para dar término a sus procesos formativos en los espacios de práctica laboral en las empresas. Además, las casi 90 entrevistas que fueron analizadas constituyendo un volumen extraordinario para un estudio cualitativo y, por ello mismo, son un material muy valioso por su riqueza descriptiva y por las posibilidades que ofrece para complementar los análisis estadísticos que normalmente prevalecen en el abordaje científico de este tipo de temáticas.

La presentación de estos resultados está antecedida por el encuadre de las consideraciones teórico-conceptuales y metodológicas que se tuvieron en cuenta, las que son expuestas para permitir una comprensión cabal al lector y establecer las integraciones finales del estudio. De esta manera, la estructura de este libro se organiza en cuatro capítulos fundamentales:

En el Capítulo I se exponen las razones que dieron sentido a la investigación. Se hace alusión a la génesis de la alianza institucional que hizo posible este esfuerzo por acceder a la realidad escolar y contar con su apertura y confianza. Se explican, además, cuáles fueron los requerimientos y objetivos específicos que condujeron este estudio.

A partir de los objetivos de investigación, se explica también cómo fue estructurado su marco de referencia conceptual, el cual contiene análisis y discusión de referencias bibliográficas clave acerca de elementos ejes, tales como: el concepto y la realidad nacional de las Necesidades Educativas Especiales y la situación de discapacidad en el contexto escolar, como un tipo de NEE que reviste complejidades específicas. Se examinan críticamente las paradojas y tensiones de los paradigmas sobre integración/inclusión que presenta nuestro país, se toma en cuenta el marco normativo internacional y nacional, y se revisan los resultados

aportados por investigaciones sobre educación y encuestas nacionales, validados por distintos organismos reconocidos en dichas materias, así como la revisión de leyes y orientaciones ministeriales para la integración e inclusión educativa y laboral, entre otras fuentes. Todo lo anterior ofrece una radiografía inicial respecto del estado de la situación educacional de este grupo de estudiantes, los cuales son, además, los más desfavorecidos o vulnerables del sistema nacional, dadas otras determinantes socioeconómicas que también están asociadas a esta condición de vulnerabilidad.

En este capítulo se revisa también la estructura de la EMTP en Chile y las actuales condiciones en su transición al mundo productivo, el rol del actual Programa de Integración Escolar (PIE) respecto a la facilitación de procesos para estudiantes con NEE en el contexto de la escuela; y el enfoque de derechos con el que en la actualidad se busca abordar los nuevos desafíos de la inclusión a nivel gubernamental e institucional.

Dado que este análisis sobre educación técnico-profesional no estaría completo sin considerar aspectos vinculados a la inserción al empleo y sus proyecciones, toda vez que este es parte de su meta declarada, se aborda también la revisión de algunas referencias exitosas en cuanto a gestión de la diversidad en contextos empresariales, con la idea de mostrar algunas experiencias interesantes de apertura y resolución de barreras actitudinales y culturales, específicamente con personas en situación de discapacidad, que resultan ser quienes más experimentan dificultades y exclusión laboral, aun cuando consigan educarse o capacitarse.

También forman parte de esta sección las características del diseño metodológico de este estudio. Asimismo, se incluye la justificación de la estrategia cualitativa seguida y se expone sobre las condiciones singulares del trabajo de campo que permitió acceder a estos diez establecimientos de la región metropolitana.

Por último, se da cuenta de aspectos metodológicos para el análisis y validación de la muestra, así como de los resguardos éticos que se tomaron para garantizar el anonimato y confidencialidad de los informantes que voluntariamente accedieron a participar de esta investigación.

En el capítulo II se presentan los resultados del análisis categorial de fragmentos de las entrevistas, organizado alrededor de tres ejes principales y que se corresponden con los objetivos del estudio:

- análisis sobre las motivaciones y expectativas de los estudiantes con NEE sobre la formación técnico-profesional, con énfasis en el reconocimiento de barreras y facilitadores de la formación; las expectativas y proyecciones post egreso de la Enseñanza Media Técnico-Profesional (EMTP), percepciones sobre las oportunidades y condiciones laborales para personas con NEE, entre las que podrían haber condiciones asociadas a alguna discapacidad, entre otros temas emergentes.

- análisis sobre las condiciones del proceso formativo técnico-profesional en la enseñanza secundaria, según la experiencia de los equipos escolares y de los propios estudiantes de estos establecimientos, con énfasis en la identificación de las oportunidades, las fortalezas y los desafíos pendientes en cuanto a sus condiciones de infraestructura, las actuales estrategias de enseñanza-aprendizaje, las exigencias de adecuación didáctica de sus procesos formativos, el rol y las necesidades de los docentes. También se aborda el papel del Programa de Integración Escolar (PIE) como factor clave en la accesibilidad de estos estudiantes con NEE y el estado de la convivencia entre agentes del sistema escolar; para apuntar hacia una efectiva integración, tanto dentro del sistema escolar como en el puente o articulación hacia las empresas.
- análisis de la perspectiva de los supervisores de práctica laboral de algunas empresas, quienes reciben cada año a estudiantes con NEE procedentes de estos establecimientos educacionales. Desde ellos, los testimonios ofrecen una interesante aproximación inicial a cómo están siendo percibidos e integrados los egresados de la EMTP con NEE, cuál es la opinión que se tiene sobre su preparación, y las proyecciones que se visualizan para ellos. Lo anterior también permite el reconocimiento de ciertas barreras en la formación y transición al espacio productivo y posibles estrategias de articulación entre la empresa y la escuela.

En el capítulo III, se presentan las conclusiones del estudio, articuladas en torno a la sistematización de los objetivos y enriquecidas con una serie de reflexiones finales acerca del estado de la EMTP en el marco de los desafíos globales de la educación chilena e internacional. En este contexto, parece importante pensar particularmente en su rol respecto de la gestión de la diversidad de estudiantes —en principio los que presentan NEE, situaciones de discapacidad y otra serie de diversidades— que exigirán un sistema escolar flexible y adaptable a la heterogeneidad creciente de la sociedad actual y futura.

Coherente con lo anterior, y con la intención de ser parte de estos desafíos, en el Capítulo IV y final de este libro, se perfila una serie potencial de líneas de acción, orientadas a la superación de algunas de las dificultades detectadas en esta investigación. Respecto de algunas de ellas, la Universidad Tecnológica de Chile INACAP ha asumido parte del desafío que exigen los cambios y ya se encuentra trabajando para aportar una solución mediante un piloto de estrategias socioeducativas laborales, que esperamos sean una contribución a la gran tarea que tenemos, que es hacer crecer a Chile en las dimensiones social y cultural en tanto país inclusivo.

Fundación Descúbreme

CAPÍTULO I

DISEÑO DEL ESTUDIO EXPLORATORIO

¿POR QUÉ REALIZAR UN ESTUDIO CUALITATIVO Y APLICADO SOBRE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) EN LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL (EMTP)?

Este estudio surge de la necesidad de transitar desde un esquema educativo y social escasamente integrativo hacia uno efectivamente inclusivo. Se define como exploratorio dada la inexistencia de investigaciones similares en este tema en el país.

Ya sea porque existe un aumento de personas en situación de discapacidad y de estudiantes con NEE, o porque ha aumentado su visibilidad y nuestra sensibilidad social, es innegable que ha crecido el interés por examinar las actuales condiciones de integración en los espacios escolares y laborales, así como los desafíos que plantea alcanzar la inclusión desde una perspectiva de derecho pleno.

El diagnóstico inicial en este sentido mostraba, por ejemplo, según datos disponibles del Ministerio de Educación, que ya en 2014 los programas de integración escolar alcanzaban un total de 251.151 alumnos, distribuidos en 4.887 establecimientos con convenio vigente. Del total de estudiantes, 58.331 presentaban necesidades educativas especiales permanentes y 192.820 presentaban necesidades educativas especiales transitorias (Mineduc, 2015, p. 18). Por otra parte, la II Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC, 2015), mostraba que del total de personas en situación de discapacidad en nuestro país, son 229.904¹ los que corresponden a la población de niños, niñas y adolescentes, es decir, que va entre los 2 y 17 años, representando este tramo el 5,8% de la población nacional con discapacidad, cuestión que importa dimensionar, dado que contiene al grupo potencial de esta investigación que requiere de un espacio escolar para su inserción y desarrollo.

¹ Como dato complementario, en este tramo la prevalencia de la situación de discapacidad por género, es mayor en hombres que en mujeres, representados en un 7,2% y un 4,4%, respectivamente, de un total de 3.733.281 NNA a nivel nacional.

Dado que existe una relación directa entre las posibilidades de educarse y la obtención de un empleo de calidad, es preciso considerar los datos de esta misma ENDISC 2015, que en el ámbito de escolarización permite visualizar las barreras que pueden estar obstruyendo su aprendizaje y participación de las personas que NEE en el contexto educativo. Al respecto, las personas en situación de discapacidad estudian, en promedio 8,6 años, 3 años menos que la población sin esta condición, la cual comparativamente estudia 11,6 años (pp.116). Una mirada en detalle nos muestra que, si bien existe una mayor proporción de niños y niñas en situación de discapacidad en los niveles educacionales de enseñanza básica completa o inferiores, esto no se proyecta en la misma proporción en la Enseñanza Media y en la continuidad de estudios superiores. Según la ENDISC 2015 “Este resultado evidencia una falta de condiciones para la continuación de estudios en Educación Media, y se ve reflejado de forma más categórica en la Educación Superior” (pp.123).

En cuanto a las condiciones de acceso a empleo y participación laboral, la encuesta también nos evidencia que una de cada diez personas que trabajan tiene alguna situación de discapacidad y que de cada diez personas que no participan del mercado laboral, tres presentan discapacidad. Además, los datos respecto del salario informan que los ingresos de las personas en situación de discapacidad son menores que los de las personas que no están bajo esta condición y que los del total de la población. A su vez, estos ingresos se encuentran por debajo del sueldo mínimo: “En comparación con las personas sin situación de discapacidad, las personas en situación de discapacidad leve a moderada tienen un ingreso promedio estimado de \$130.766 menos, y en el caso de las personas en situación de discapacidad severa, estas perciben \$165.003 menos” (ENDISC, 2015, p.106).

Quienes nos comprometimos en esta investigación, sabíamos que las respuestas a este desafío necesitaban una aproximación más profunda y casuística que complementara las actuales radiografías estadísticas sobre las necesidades educativas especiales y la discapacidad a nivel escolar. Por ello, este estudio se definió como cualitativo, para privilegiar el acceso a las experiencias y perspectivas de las propias personas que viven cotidianamente estas realidades y lidian con las barreras que supone un mundo social diseñado para quienes no tienen dichas necesidades. En un primer plano están los propios estudiantes con necesidades educativas especiales, tanto transitorias como permanentes; y en un segundo plano están quienes son parte clave del contexto que les rodea, o sea, educadores y empleadores.

Sin embargo, en este estudio no hemos querido solo limitarnos a explorar y constatar las condiciones de la Enseñanza Media, sino que siempre estuvimos movidos por un propósito aplicado: contribuir a la reflexión y a la detección de las barreras a la equidad, así como al desarrollo de propuestas para superarlas en

las distintas dimensiones que involucra, es decir, en el ámbito de la comunidad escolar y en el mundo del trabajo. Finalmente, el objetivo es contribuir con insumos para la discusión de una política pública que pueda empujar un cambio positivo en las oportunidades educacionales, laborales y sociales de estos estudiantes.

Requerimiento y objetivos del estudio

En mayo del 2016, la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA), en su permanente esfuerzo por fomentar alianzas de cooperación con el sector público y la sociedad civil en el ámbito de la discapacidad, a través de su Comisión Discapacidad² invitó a participar a la Universidad Tecnológica de Chile INACAP en una investigación que tenía por objeto dar cuenta de las condiciones de los estudiantes de Enseñanza Media Técnico-Profesional con NEE en el ámbito de la Enseñanza Media en general, entendiendo que el cumplimiento de este nivel educativo resulta crítico para hacer posible una transición a estudios superiores o al mundo productivo.

Los antecedentes y fuentes consultadas inicialmente mostraban focos de información en ciertas áreas próximas, tales como las estimaciones que ya hemos indicado antes, referidas por la II Encuesta Nacional de Discapacidad 2015, y cómo se comportaban las variables de nivel de escolarización y empleabilidad, entre otros. También se contaba con caracterizaciones cuantitativas sobre la Educación Técnico-Profesional en general provenientes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y con estadísticas del Ministerio de Educación (MINEDUC) sobre cantidades y distribuciones de estudiantes por área de Enseñanza Media. Del mismo modo, reunieron las normas que regulan los esfuerzos para la integración de estudiantes con NEE: el Decreto 490/1990 crea el Programa de Integración Escolar o PIE; el Decreto 170/2009, ampliación del anterior, incorpora el apoyo de subvención escolar a las necesidades educativas especiales de carácter transitorias, entre las que se encuentran estudiantes con situaciones de discapacidad y con distintas necesidades de apoyo. Toda esta revisión finalmente desembocó en la detección de un vacío, que sería el aporte específico de este estudio, una exploración sobre las Condiciones de la formación técnico-profesional de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

De ahí en más, para hacer viable este esfuerzo, fue necesario involucrar las miradas, experiencias y recursos de distintos actores interesados en esta temática,

² Formada por SOFOFA en el año 1992 para identificar y estimular oportunidades de integración socio-laboral en Chile para las personas con discapacidad. En el año 2016, el Comité de Discapacidad SOFOFA crea dos subcomités: Trabajo y Educación. Es a través de este último, que la Universidad Tecnológica de Chile INACAP es invitada a participar de un trabajo conjunto para el reconocimiento exploratorio de este tema.

tan urgente dados los alcances que tiene para la sociedad chilena promover una reforma educativa comprometida con los principios de equidad e inclusión de la diversidad social y cultural. Por todo ello, a la Mesa Técnica de Educación y Trabajo de SOFOFA, ya conformada por representantes de instituciones o áreas clave, tales como Fundación Descúbreme, invitó a participar también a la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, por intermedio de su Área Académica Humanidades y Educación, para la generación del diseño y creación de una propuesta técnica de investigación.

Ya en una fase más avanzada de este estudio, como se verá más adelante, también fueron convocados a la reflexión y validación de sus resultados los representantes de los liceos y colegios participantes del estudio y miembros de instituciones con voz e interés en torno a derechos y situación de discapacidad³. Cada uno de ellos, desde sus respectivas miradas y aportes, hicieron posible que se concretaran los objetivos de esta investigación, resultantes de una interesante discusión y consenso al interior de la mesa técnica de trabajo⁴, liderada por los distintos representantes de las instituciones de la Mesa de Educación y Trabajo de SOFOFA.

Objetivos del estudio

Tras delimitar la búsqueda central del estudio en la caracterización de las condiciones del proceso formativo en EMTP de los estudiantes con NEE en liceos de la región Metropolitana, los objetivos específicos se concentraron en:

- Indagar las motivaciones y expectativas de los estudiantes con NEE, en relación a su proceso formativo técnico-profesional —en adelante TP— actual y sus proyecciones de inclusión laboral.
- Describir las condiciones de infraestructura, organizacionales y metodológicas con las que cuenta la formación TP en el que están insertos los estudiantes con NEE, desde la perspectiva de los estudiantes, del equipo directivo y docente.
- Identificar las condiciones de inclusión de los estudiantes con NEE en formación TP en los contextos de práctica laboral, desde la perspectiva de los empleadores.

³ Uno de los elementos de innovación en el ámbito metodológico tiene que ver con incluir las opiniones de los participantes en las fases de este estudio. Este enfoque toma como referencia publicaciones de Metodología de Investigación Participativa (Participatory Research Methodology) tales como Bergold & Thomas, 2012; Krishnaswamy, 2004, entre otros.

⁴ Agradecemos a los integrantes de esta mesa por sus aportes, sugerencias y constructivas críticas para conformar objetivos de investigación alcanzables y medibles.

Estos objetivos permitieron guiar la investigación. A continuación, se procederá a explicitar elementos clave a nivel de marco referencial y conceptual para la investigación, presentando los conceptos y nociones que subyacen a la investigación, y enfatizando los referentes que permitirán, posteriormente, contextualizar, integrar, dar valor agregado a los hallazgos y señalar los límites de esta investigación.

I. MARCO REFERENCIAL Y CONCEPTUAL DEL ESTUDIO

Toda indagación científica tiene siempre un modo de enfocar la realidad que mira y unos términos con los que se denomina y connota ese fenómeno que busca entender. Esa terminología, además de ser el reflejo de cómo una sociedad construye sus percepciones, es muestra de las prácticas a nivel normativo, legal o político.

En el nivel teórico, se expresan las influencias de las disciplinas, el debate académico y las tensiones que se registran en ese estado del conocimiento. Por ello es relevante en este punto hacer explícito que la perspectiva teórica de este estudio se inscribe en la racionalidad de los principios de la Teoría Fundamentada, lo que significa que pretende levantar inductivamente comprensiones teóricas, conceptos, hipótesis y proposiciones de explicación, que enfatizan la identificación de Procesos Sociales Básicos (PSBs) y que busca la emergencia de significados desde los datos para lograr una síntesis con lo ya existente (Glaser y Strauss, 1967).

Por ello, para comunicar los resultados de este estudio, es condición presentar los conceptos y nociones que centran esta búsqueda, los referentes que se tuvieron en cuenta para contextualizar e integrar el valor de los hallazgos y discutir los límites o sesgos inevitables sobre los datos.

Estas consideraciones conceptuales se centraron fundamentalmente en lo que se entiende por Necesidad Educativa Especial (NEE) en los contextos escolarizados y en las normas ministeriales. Se despeja también la relación de estas NEE con las situaciones de discapacidad, las complejidades que estas tienen, dada su diversidad y su definición en los marcos de derecho nacional e internacional.

También fue necesario abordar la estructura y propósito de la Enseñanza Media Técnico-Profesional, para comprender el contexto en el que se observaron las condiciones que rodean estas NEE. En esta misma lógica, se aporta una revisión acerca de lo que se está entendiendo por integración e inclusión en los ámbitos educativos y laboral y las áreas que se espera impactar mediante ciertas iniciativas jurídicas.

Se termina con una revisión sobre estudios y experiencias que muestran las tensiones en el mundo laboral o productivo y la oportunidad para superarlas a través de la gestión de la diversidad en contextos empresariales. Estas experiencias

resultan interesantes a la hora de proyectar incidencias y cambios a nivel de todos los ámbitos de la sociedad, para promover una cultura inclusiva y alcanzar la equidad social.

El concepto de Necesidad Educativa Especial y su relación con la condición de discapacidad

Para abordar la identificación de los estudiantes con NEE, fue necesario considerar las referencias conceptuales y teóricas existentes. La primera referencia al respecto es aportada a nivel normativo por el propio MINEDUC a través de sus Decretos N° 170/2009 y luego estas nociones se ratifican en Decreto N° 83/2015 que norma y orienta respecto de las adecuaciones curriculares es el Decreto 83. En ambos decretos se norman y orientan a los establecimientos para llevar a cabo adecuaciones curriculares dadas estas NEE. En estas expresiones normativas, se especifica que existen dos tipos de NEE: permanentes o transitorias, dependiendo del trasfondo y características que estas tengan y del periodo de la trayectoria escolar en que se presentan..

Las 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.

Las necesidades educativas de carácter transitorio son aquellas no permanentes que requieren 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 periodo de su escolarización” (MINEDUC, 2010, p. 5).

Tal es el caso, por ejemplo, de dificultades específicas del aprendizaje, trastornos específicos del lenguaje, déficit atencional, etc.

Es en la primera categoría de NEE donde se contienen aquellas situaciones de discapacidad que resultaron ser el foco más crítico en el análisis de los resultados, ya que, a pesar de que existe cierto grado de integración dentro de los liceos técnico-profesionales gracias a los preceptos que establece el Decreto 170 del 2009 que amplía o incorpora las NEE transitorias al PIE, el sistema educativo no ha podido ajustar del todo sus procesos a un diseño que permita la inclusión plena de la diversidad y, con ello, el acceso efectivo de los estudiantes con NEE

(especialmente las de tipo permanente). Ello, en cierta medida, limita el desarrollo en las áreas de especialidad profesional en las que se desenvuelven los jóvenes.

Para comprender las implicancias del segundo tipo de NEE en el escenario escolar actual, es necesario explicar que la discapacidad tiene probadas repercusiones. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha señalado que “Los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de concurrir a la escuela, con lo cual tendrán oportunidades limitadas para la formación de capital humano, accederán a menos oportunidades laborales y tendrán una productividad inferior durante la etapa adulta” (2011, p.18).

En la actualidad, el debate disciplinar y legal ha ido reemplazando referencias poco sensibles, tales como minusválido, inválido, lisiado, por ejemplo; y se ha ido valorando la idea de *personas en situación de discapacidad*, categoría que asume “[...]aquellas personas que, en relación a sus condiciones de salud física, psíquica, intelectual, sensorial u otras, al interactuar con diversas barreras contextuales, actitudinales y ambientales, presentan restricciones en su participación plena y activa en la sociedad” (Ministerio de Desarrollo Social, 2015, p.5).

La definición releva cómo la situación de discapacidad se produce como efecto complejo de la interacción con el contexto. Según la OMS (2011), esta relación resulta de “[...]la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás” (p.4).

Al examinar la interacción entre el contexto material-social y la situación específica de la persona, se pueden observar, en términos generales, distintos tipos y niveles. Según la comunidad de Madrid, la discapacidad: “[...]se puede clasificar en tres grupos diferenciados entre sí, como la discapacidad física, que están relacionadas con el cuerpo, miembros y órganos en general [...], discapacidades sensoriales, originadas en el aparato visual, oído, garganta y estructuras relacionadas con el lenguaje y discapacidades psíquicas originadas por retraso y/o enfermedad mental” (2003, p.6). Por otro lado, la discapacidad debe también comprenderse dependiendo del grado de funcionalidad en el que se presente. Existen tres niveles aceptados: leve, moderada y severa.

A nivel país, el ex Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), actual Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS), definió como

[...]persona con discapacidad leve, a toda persona que presente alguna dificultad para llevar a cabo actividades de la vida diaria, sin embargo, la persona es independiente y no requiere apoyo de terceros y puede superar barreras del entorno[...] La discapacidad moderada, es aquella en la que la persona presenta una disminución o imposibilidad importante de su capacidad para realizar la mayoría de las actividades de la vida diaria y discapacidad severa, ven gravemente dificultada o imposibilitada la realización de sus actividades

cotidianas, requiriendo del apoyo o cuidados de una tercera persona y no logran superar las barreras del entorno o lo hacen con gran dificultad[...] (FONADIS, 2006, pp.43-44).

Pese a que se ha avanzado en la toma de conciencia e instalación del tema a nivel país, durante demasiado tiempo se ha asumido la condición de discapacidad desde una perspectiva de déficits, ya que el modelo predominante era el biomédico y, en este enfoque, las limitaciones provendrían de la propia persona que presenta alguna patología o disfuncionalidad orgánica. Sin embargo, es urgente ampliar la mirada al respecto, para comprender que, como señalan la OMS y el Banco Mundial, la discapacidad sobreviene como resultado de una interacción del individuo con un ambiente social y material limitante, el cual no estaría diseñado para abarcar universalmente a la diversidad de necesidades de los individuos que componen la sociedad.

El hecho de que las personas en situación de discapacidad no cuenten con igualdad de oportunidades en razón de las capacidades que poseen, es una problemática social que transgrede los derechos básicos de todo ser humano. Por lo tanto, esta discriminación es una condición que requiere un cambio cultural en la mirada de las políticas públicas y, con ello, concierne al Estado y a la sociedad civil afrontarlo colectivamente.

Dado que en el ámbito educativo un conjunto no menor de niños, niñas y adolescentes corresponden a estudiantes con NEE permanentes o con situaciones de discapacidad, se hace necesario considerar las implicancias de pertenecer en Chile a uno de los grupos sociales más desfavorecidos.

Teniendo en cuenta este contexto y vinculándolo al análisis de los procesos de los estudiantes con NEE en la EMTP, resaltan las referencias a la condición específica que estos presentan en el acceso, cobertura y calidad a los procesos de la educación. Entender el escenario que enfrentan estos estudiantes es adentrarse y entender que hay estudiantes que requieren apoyos para acceder y progresar en el currículum nacional, y por ende, el acento debe estar puesto en el desafío que tienen los profesores de hacer que sus estudiantes aprendan y en diseñar estrategias que ofrezcan variadas posibilidades para que todos accedan, participen y aprendan, cada uno desde sus características y potenciando las capacidades de todos, dado que la diversidad es una condición intrínseca del ser humano. No proporcionar estos apoyos limita sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo, según consta en el Decreto 83 y en el documento ministerial sobre diversificación de la enseñanza. (MINEDUC, 2012, p.2).

Marco normativo internacional y nacional sobre derechos de las personas en situación de discapacidad

Las claves y sentido para un cambio paradigmático en torno a la diversidad y la igualdad de oportunidades, en específico para personas en situación de discapacidad, encuentran su expresión más general en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, establecida por Naciones Unidas en 2006, ratificada por 170 Estados Partes, los cuales han estipulado y suscrito una serie de principios y articulados con la idea de enmarcar las actuaciones y promociones de los países participantes. Del conjunto amplio de ámbitos que aborda, interesa para este análisis subrayar principalmente los que indican sus derechos y promoción de oportunidades en dos áreas principales: la educacional y la laboral.

En relación a la primera, destacan las referencias a la necesidad de evitar la discriminación y asegurar las condiciones para alcanzar una efectiva igualdad entre las personas independientemente de su condición, por la sola razón de ser persona, poniendo énfasis en su potencial y el sentido de la dignidad, al margen de sus aptitudes mentales o físicas, a fin de garantizar su participación en sociedad:

Artículo 24⁵

Educación

1. “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:
 - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
 - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
 - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre” (Organización de Naciones Unidas, 2006, p. 5).

En los puntos 2, 3 y 4 de este mismo artículo, es destacable cómo se insiste y particulariza en que los Estados Partes deben asegurar que ninguna persona con discapacidad quede excluida del sistema educativo y que se garantice el acceso a educación primaria y secundaria, haciendo todos los ajustes razonables en función

⁵ Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas.

de las necesidades individuales que cada niño, niña y joven tenga y tomando en cuenta la diversidad de situaciones de discapacidad que pueda presentar:

2. “Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”(pág.6).

En lo siguiente se declara la importancia de adoptar medidas para propiciar la autonomía, la participación y el desarrollo social:

3. “Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;
- b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;
- c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordo ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.

Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad”.

Lo anterior es interesante, por cuanto supone lineamientos que debieran estar siendo tomados en cuenta por parte del Estado de Chile⁶ para priorizar, estimular e invertir en mejoras formativas del profesorado y de toda la comunidad educativa y hacer de los espacios escolares entornos accesibles, respetuosos e inclusivos; así como para la generación de adecuaciones curriculares y didácticas basadas en un diseño universal de aprendizaje (DUA) que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Estos elementos marcos contextuales y normativos son relevantes para entender cuáles son las oportunidades de mejora, en qué momento de desarrollo estamos como país y en qué dirección se desplaza el nuevo paradigma en la mirada de la educación. Cuestiones todas con las que se alinea esta investigación en su interés de describir cómo están siendo sentidas y cumplidas las necesidades educativas especiales de los estudiantes en EMTP.

Del mismo modo, resulta decisivo para la continuidad de este esfuerzo institucional y también individual, generar las mismas condiciones para que estos estudiantes tengan acceso a la Educación Superior o formación profesional, haciendo viable de este modo la transición a lo laboral con mejores oportunidades. En esto la convención plantea que “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la Educación Superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (Organización de Naciones Unidas, 2006, p. 5).

Del mismo modo, en cuanto al trabajo y al empleo, la Convención indica la serie de acuerdos y mejoras que los Estados Partes deben coordinar y garantizar para asegurar el acceso y participación plena en lo productivo y económico por parte de las personas en situación de discapacidad, su derecho a la formación y a la no discriminación, entre otras condiciones:

⁶ Es necesario considerar, como parte del contexto, que Chile recién firmó la Convención en el 2008.

Artículo 27 Trabajo y empleo

1. “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación, entre ellas:
 - a) Prohibir la discriminación por motivos de discapacidad con respecto a todas las cuestiones relativas a cualquier forma de empleo, incluidas las condiciones de selección, contratación y empleo, la continuidad en el empleo, la promoción profesional y unas condiciones de trabajo seguras y saludables;
 - b) Proteger los derechos de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, a condiciones de trabajo justas y favorables, y en particular a igualdad de oportunidades y de remuneración por trabajo de igual valor, a condiciones de trabajo seguras y saludables, incluida la protección contra el acoso, y a la reparación por agravios sufridos [...]
 - d) Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua;
 - e) Alentar las oportunidades de empleo y la promoción profesional de las personas con discapacidad en el mercado laboral, y apoyarlas para la búsqueda, obtención, mantenimiento del empleo y retorno al mismo;
 - f) Promover oportunidades empresariales, de empleo por cuenta propia, de constitución de cooperativas y de inicio de empresas propias;
 - g) Emplear a personas con discapacidad en el sector público;
 - h) Promover el empleo de personas con discapacidad en el sector privado mediante políticas y medidas pertinentes, que pueden incluir programas de acción afirmativa, incentivos y otras medidas;
 - i) Velar por que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad en el lugar de trabajo;
 - j) Promover la adquisición por las personas con discapacidad de experiencia laboral en el mercado de trabajo abierto” (p. 7).

Para el proceso de análisis, debate de hallazgos y conclusiones, así como para la consideración de propuestas en políticas públicas, resulta necesario contrastar los datos tanto con la declaración de principios de esta Convención Internacional como con la ley 20.422⁷ a nivel nacional, que debe concretar su ejecución en

⁷ Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Promulgada en 2010.

todos los ámbitos. Para este estudio, cobran especial atención los principios que señalan las condiciones del empleo y la participación en ese mercado, así como la promoción de oportunidades y condiciones de trabajo ajustadas y seguras. También destacan en este sentido, las consideraciones del rol de lo público y lo privado en estas iniciativas de cambio que se debieran concientizar y promover.

Por esto es también necesario en estas consideraciones conceptuales, revisar el estado de avance y los desafíos que enfrenta el Estado de Chile en este sentido, particularmente en estos ámbitos de educación y empleo.

Según consta en la respuesta del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas en sus “Observaciones finales sobre el informe inicial de Chile”, que nuestro país presentó en abril del 2016, el Estado de Chile exhibe algunas mejoras en la creación de institucionalidad pertinente al esfuerzo por reducir o terminar con la discriminación y proteger los derechos humanos en general y los de las personas en situación de discapacidad en particular, reflejados en la creación del Instituto Nacional de Derechos Humanos en 2009 y el Servicio Nacional de Discapacidad en el 2010, respectivamente. Sin embargo, manifiesta su preocupación y hace una serie de recomendaciones sobre la necesidad de sintonizar la legislación nacional con la convención internacional y de esa manera regular las condiciones de accesibilidad que pudieran estar obstaculizadas. Estas recomendaciones deben ser consideradas a más tardar el 29 de agosto de 2022, plazo en el que el Estado de Chile debe volver a presentar sus informes segundo, tercero y cuarto para dar cuenta de la superación de los escollos detectados en una serie de sectores. En especial para este análisis resultan pertinentes las siguientes especificaciones:

“1. Al Comité le preocupa la ausencia de una estrategia para la armonización legislativa relativa a personas con discapacidad, así como la persistencia del modelo médico y el uso de palabras peyorativas como invalidez, incapaces y dementes en normas vigentes incluido el Código Civil y la ley 20.422 de 2010”, frente a lo cual se “[...]recomienda [...] adoptar un plan para armonizar plenamente toda su legislación y políticas, incluyendo la Constitución Política de la República y el Código Civil para hacerlo compatible con la Convención y promover el modelo de derechos humanos de la discapacidad.

Igualdad y no discriminación (Art. 5)

1. Al Comité le preocupa que la definición de ajuste razonable no se adapta al artículo 2 de la Convención; que la legislación del Estado parte no incluya la denegación de ajustes razonables como forma de discriminación contra las personas con discapacidad en otros ámbitos además del empleo; también le preocupa la ausencia de políticas que combatan la discriminación múltiple e interseccional”.

El Comité recomienda al Estado parte revisar la definición de ajuste razonable así como reconocer en su legislación la denegación de ajustes razonables como forma de discriminación basada en la discapacidad en todas las esferas de la vida.

Accesibilidad (Art. 9)

1. Al Comité le preocupan los pocos avances en el cumplimiento de la ley 20.422 en materia de accesibilidad, así como la inexistencia de mecanismos de queja por la violación a los derechos de las personas con discapacidad relativas a la falta de accesibilidad.

El Comité recomienda que el Estado Parte adopte un plan de accesibilidad general teniendo en cuenta la Observación General No. 2 Accesibilidad (Artículo 9) (2014) del Comité, que incluya la accesibilidad en el transporte, las edificaciones e instalaciones públicas, la información y la comunicación, tanto en las ciudades como en las áreas rurales, con plazos concretos y sanciones por incumplimiento, en donde se involucre a las organizaciones de personas con discapacidad en todas las etapas de su desarrollo, especialmente en el monitoreo del cumplimiento.

Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad (Art. 19)

1. Al Comité le preocupan los pocos avances en la implementación de la ley 20.422 relativa a las disposiciones para apoyar a personas con discapacidad a vivir independientemente, pues carecen de sistemas de apoyos en la comunidad,
2. El Comité recomienda al Estado parte impulsar un plan para la desinstitutionalización de personas con discapacidad, particularmente personas con discapacidad intelectual o psicosocial, que incluya su transición hacia una vida independiente en la comunidad contando con los servicios y apoyos necesarios, con plazos concretos y un presupuesto suficiente.

Educación (Art. 24)

1. Al Comité le preocupa, que pese a la reforma educativa reciente, la educación inclusiva no sea prioritaria para las niñas, niños y adultos con discapacidad, y prevalezca la educación especial y segregada; también preocupa que no existan esfuerzos de las autoridades gubernamentales para promover la educación inclusiva superior.
2. El Comité recomienda al Estado parte:
 - a) la implementación de un plan para hacer la transición hacia la educación inclusiva, a todo nivel hasta el superior, capacitando a docentes, llevando a cabo campañas integrales de toma de conciencia, y fomento de la cultura de la diversidad;
 - b) asegurar la educación individualizada y disponer de los apoyos y recursos necesarios, tales como el Braille y la lengua de señas, para llevar a cabo

dicha inclusión, en particular que se tome en cuenta a las personas con discapacidad intelectual o discapacidad psicosocial; asegurar la accesibilidad a las instituciones de Educación Superior, incluyendo mediante ajustes razonables en los procedimientos de admisión y todos los demás aspectos cubiertos por la Educación Superior;

Trabajo y empleo (Art.27)

1. El Comité se encuentra preocupado por la brecha de inclusión laboral en detrimento de las personas con discapacidad en el Estado parte y la ausencia de estrategias específicas para promover la vinculación de las personas con discapacidad en el empleo.
2. El Comité recomienda al Estado parte acelerar la adopción de la legislación sobre inclusión laboral de las personas con discapacidad, y adoptar una estrategia amplia con indicadores y plazos específicos en la materia, incluyendo a las mujeres y los jóvenes con discapacidad.

El Comité recomienda al Estado parte prestar atención a los vínculos entre el artículo 27 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 8, meta 8,5 y asegurar el logro de un empleo productivo y decente para todas las personas, incluyendo personas con discapacidad en línea con el principio de remuneración igual por trabajo de igual valor”.

Estas observaciones del Comité de Naciones Unidas permiten captar las tensiones y paradojas en el trabajo que queda por hacer a nivel público y privado para promover un cambio institucional, jurídico, político y cultural, tendiente al logro de una sociedad inclusiva. Aunque la tarea se aprecia enorme y distante aún, no es menos cierto que ya se pueden observar algunas señales de que este cambio se aproxima como parte necesaria de un país que pretende alcanzar altos niveles de desarrollo, en niveles que no solo exigen una mayor productividad, sino que se alinea con una visión más humanizante y ajustada a derechos.

ESTRUCTURA DE LA EMTP EN CHILE Y LA TRANSICIÓN AL MUNDO PRODUCTIVO

Para comprender el contexto de los actuales procesos educacionales de la EMTP, como vimos anteriormente, fue necesario considerar antecedentes, tanto de tipo histórico y legal como antecedentes empíricos de base curricular, así como también referencias y análisis de corte internacional.

En este apartado se busca describir de modo normativo la estructura y diseño de la EMTP en Chile, y las vicisitudes de la transición al mundo laboral. En relación al plano local, es importante considerar que nuestro país se rige en la actualidad conforme a la Ley General de Educación 20.370 promulgada en el 2009, cuyo artículo 20 señala que “La Educación Media es el nivel educacional

que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de Educación Básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad” (Biblioteca Nacional del Congreso, 2009).

En lo operativo, este nivel educativo ofrece una formación general común y otras de tipo diferenciado. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares, mientras que el MINEDUC detalla que la formación diferenciada técnico-profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos.

Las Bases Curriculares del Decreto 452 del año 2013 declaran que

La Formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media, constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta. Esta preparación se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje, tanto de los objetivos transversales, como de los objetivos y contenidos de la Formación General de la Educación Media” (MINEDUC, 2013, p.12).

De acuerdo a estas mismas Bases Curriculares, el espacio de Formación Diferenciada, correspondiente a los niveles 3° y 4° de Educación Media:

[...] ofrece a los estudiantes oportunidades de obtener aprendizajes en una especialidad técnica que faciliten su acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, y que los preparen en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos. Con igual importancia, el espacio de la Formación Diferenciada Técnico-Profesional considera también la continuidad de estudios técnicos como un destino posible y deseable de los egresados (p.14).

En el diseño de los perfiles de egreso se ha considerado resguardar una perspectiva de itinerarios de formación técnica en un sistema de formación permanente. Así, la mayoría de las especialidades propuestas tiene continuidad en la oferta de formación de técnicos de nivel superior de los centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades del país. Estas Bases Curriculares definen 34 especialidades agrupadas en 15 sectores económicos. Algunas de las especialidades se ofrecen con dos o tres menciones. Esta organización curricular implica un tronco común de competencias por desarrollar durante el primer año de la especialidad, y otras competencias diferenciadas para cada mención, que deben ser alcanzadas en el segundo año. Las menciones suman 17 en total” (p.12).

Para los procesos de mejora y aplicación de modelo educacional, Chile, al igual que otros países latinoamericanos, ha observado experiencias y aprendizajes de otros países que cuentan con sistemas de educación y entrenamiento vocacional consolidados, como es el caso de Australia, Alemania y Finlandia. La formación teórica y práctica asociada a este tipo de educación domina —en términos de tiempo— el currículum del nivel secundario superior. En estos países predomina “la formación dual”, modelo de alternancia curricular centrada en la articulación entre la educación y el sector productivo, que se desarrolla en dos lugares de aprendizaje complementarios: el establecimiento educacional y la empresa. Los alumnos pueden asistir en regímenes de tres días al liceo y dos días en la empresa, o bien de una semana al liceo y una semana a la empresa. Las empresas reciben a uno o más “aprendices” durante dos años seguidos, a partir de tercer año de Enseñanza Media, respetando su condición de alumnos de liceo. El modelo se implementó en Chile en 1992, como una iniciativa de la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica y el Gobierno de Chile para fortalecer la EMTP en términos de calidad y vinculación con el mundo productivo. Una evaluación a la implementación de la Formación Dual en Chile realizada en el 2000, cuando 78 liceos técnico-profesionales y 2.273 alumnos formaban parte de dicho modelo, dio cuenta de importantes beneficios asociados a esta iniciativa en relación a mejores tasas de inserción laboral de sus egresados.

Desde el punto de vista de la organización existen diversos tipos de especialidades [...] Administración y Comercio es el sector que concentra la mayor proporción de estudiantes adscritos a esta modalidad formativa; le siguen los sectores de Electricidad, Metalurgia, Mecánica, Alimentación y Programas y Proyectos Sociales. En conjunto estos cinco sectores representan cerca del 80% de la matrícula de Educación Media Técnico-Profesional (MINEDUC, 2008, pp. 15-19).

El estudio sobre la “Implementación Curricular en la Educación Media Técnico Profesional” del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de la Universidad Alberto Hurtado, muestra que, en el 2008, 198 liceos implementaban la formación dual, en toda o parte de su oferta curricular, con una cobertura en población escolar de 18.000 alumnos y cerca de 7.000 empresas con algún nivel de vínculo en este proceso” (MINEDUC, 2008, pp. 15-19).

Del total de establecimientos encuestados, los que declararon implementar la formación de toda o parte de su formación EMTP bajo la modalidad dual, representaban el 27,7% del total de los establecimientos. Los datos muestran que existe una distribución proporcional entre las dos modalidades de implementación desarrolladas por las instituciones: tanto el 52,7% de los establecimientos de dependencia municipal como el 54,2% de aquellos que corresponden a corporaciones de administración delegada señalan haber implementado la modalidad

dual. Esta formación dual la llevan a cabo a través de la modalidad de dos días en la empresa y tres días en el establecimiento escolar. Existen además otros tipos de alternancias, declaradas por otros 32 establecimientos; cinco de ellos señalan implementar la formación dual bajo un régimen “un mes en la empresa y un mes en el establecimiento”, cuestión que se aleja de las orientaciones pedagógicas y procedimentales sugeridas por los responsables de este Programa de MINEDUC (MINEDUC, 2008, p.24).

En lo que respecta a los procesos de término y titulación de estas formaciones, en el sistema educativo chileno los egresados de la EMTP pueden obtener el título de técnico de nivel medio en alguna de las especialidades definidas en el currículum nacional y para ello requieren realizar una práctica profesional en empresas afines con las tareas y actividades propias de su especialidad. El objetivo central de la práctica profesional es validar los aprendizajes que se obtuvieron en el liceo y adquirir nuevos conocimientos y destrezas que se logran solo en el contexto laboral.

De esa manera y al no existir evaluaciones de término en la EMTP, la práctica profesional constituye la prueba en sí misma de la adquisición de los aprendizajes esperados y competencias contenidas en el currículum prescrito. Dada esta situación, uno de los esfuerzos más relevantes de la política pública de los últimos años en materia de financiamiento se refiere al incremento de la cobertura de la educación terciaria. Entre las principales pretensiones está incorporar más jóvenes a la Educación Superior, lo que se asocia con la rentabilidad social y privada que presentan los estudios terciarios, según citan Larrañaga, Cabezas y Dusallant (2013), en el Reporte de la Comisión Externa de Formación Técnica del PNUD 2009 para el MINEDUC.

Según las encuestas Casen⁸ de 1996 y 2006, la cobertura de la Educación Superior en la población en edad de estudios superiores (18 a 24 años) del quinto quintil se incrementó de un 63,2% a un 80% en el periodo 1996-2006, mientras que, para la población del primer quintil de ingresos, el incremento en el mismo periodo fue de un 7,6% a un 17,3%.

De acuerdo al Servicio de Información de Educación Superior (SIES), pese a que más del 50% de los egresados de la enseñanza técnico-profesional de la cohorte 2008 rinde la Prueba de Selección Universitaria (PSU) al finalizar la Enseñanza Media, solo el 18,6% continúa estudios superiores al primer año de su egreso. Los sectores económicos que concentran las mayores proporciones de egresados que se unen inmediatamente al sistema de Educación Superior son los de Minería, Química, Electricidad, Administración y Comercio. Asimismo,

⁸ CASEN: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, es una encuesta a nivel nacional, regional y comunal, que realiza el gobierno de Chile desde el año 1985, con una periodicidad bienal y trienal.

se tiene que al segundo año, es decir en el 2010, una proporción similar a la del 2009 ingresa por primera vez a la Educación Superior (18,2%), lo que da cuenta de que, pese a que la continuidad de estudios está dentro de las posibilidades de esta formación, la proporción de quienes optan por este camino es aun baja respecto de la opción por insertarse al espacio laboral de manera rápida, cuestión que es de interés para los análisis a distintos niveles:

Como se refirió anteriormente, el objetivo de la Educación Técnico-Profesional es promover transiciones exitosas entre el sistema educativo y el mercado del trabajo. En ese sentido, es altamente relevante analizar la inserción laboral de quienes han cursado una oferta formativa específica, a fin de evaluar la eficacia de este tipo de formación. Esta sección provee de nueva y relevante información en relación a la inserción laboral de los egresados de la EMTP (MINEDUC, 2008, pp.24-30).

Según el reporte de la Comisión Externa de Formación Técnica del 2009 para el MINEDUC, la EMTP tiene como propósito principal promover transiciones desde el sistema educativo al mundo del trabajo, formando jóvenes profesionales desde la educación secundaria, nivel en el que el currículum académico se organiza en torno a un aprendizaje teórico y práctico con la finalidad de otorgar a cada joven un área de desarrollo específico para potenciar su futuro laboral.

Con esto, según el Decreto Supremo 452 de 2013, se establecen las Bases Curriculares para la Formación Diferenciada Técnico-Profesional, Especialidades y Perfiles de Egreso. En este Decreto, se definen 15 sectores económicos, 34 especialidades y 17 menciones.

Dada esta estructura de la EMTP y sus expectativas de preparación para la meta productiva, cabía preguntarse en qué medida estas condiciones se cumplen en el caso específico de los estudiantes con NEE, particularmente de quienes presentan necesidades permanentes o condiciones de discapacidad, en el entendido de que, para ellos, las exigencias de las especialidades durante la formación y las condiciones de cumplimiento de prácticas profesionales pueden estar dificultadas del mismo modo en que lo están tantas otras áreas de la vida social. En el caso de estos estudiantes, equivaldría a suprimir o mermar aun más su abanico de oportunidades en los campos educacional y laboral.

Dentro de los antecedentes de interés para esta caracterización, debe mencionarse que la Educación Técnico-Profesional es parte relevante de la oferta formativa del sistema educativo chileno y representa alrededor del 45% de la cobertura de matrícula de 3° y 4° año de Enseñanza Media (Larrañaga *et al*, 2013, p.1). Se trata de una arista del sistema que merece ser revisada y reforzada, dado que acoge y responde a las necesidades educativas de alumnos procedentes sobre todo de sectores de alta vulnerabilidad social, siendo elegida por tres de cada cinco estudiantes del 60% más pobre de la población, quienes ven en este tipo

de formación la posibilidad de concretizar un proceso que les permita obtener un título habilitante para el trabajo.

Conforme a lo que señala el Estudio de la Educación Técnico-Profesional realizado por el PNUD 2013, el objetivo de la Educación Media Técnico-Profesional en Chile es promover transiciones exitosas hacia el mercado laboral por medio de la formación de competencias laborales en un determinado campo educacional o especialidad. Ello implica que las nuevas generaciones que apuestan a por una EMTP aprecian esta última como una oportunidad de inserción efectiva al mundo del trabajo, como una opción cercana para la movilidad social y, por ende, como un eje de desarrollo, tanto individual como colectivo. En otra arista, Gibbons y Waldman (2004) postulan la existencia de capital humano específico para la tarea, el cual se define como la parte de las habilidades que se adquieren desarrollando las tareas específicas de un cargo. Por esto, es relevante el cumplimiento de las prácticas al término del proceso de formación, toda vez que las tareas propias de las empresas en las que se van insertando preliminarmente en los procesos de práctica, les permiten a los estudiantes adquirir estas competencias habilitantes.

Los desafíos en Chile en este nivel educativo son amplios y variados, ya que el país se encuentra en un estado de desarrollo relativo. No se han alcanzado los estándares que se esperan y, aunque exista una valoración positiva de esta formación técnica, esto no se logra condecir con su estado actual.

En los últimos años ha habido espacios de reforma educacional. Los planes y programas de estudio con los que operan los liceos de la EMTP han sido intervenidos técnicamente y de manera gradual para otorgarles mayor pertinencia respecto de los cambios y dotarlos del dinamismo propio del medio productivo. En este sentido, es posible entender la necesidad de un círculo de influencia entre el desarrollo del mercado laboral y las condiciones de productividad de un país, que logre impactar en la agenda de desarrollo de competencias dentro del sistema educacional.

Dentro del diagnóstico realizado a nivel ministerial, se constata que desde el año 2007 existe una oferta de perfeccionamiento para los docentes de la EMTP destinada a proveerlos de competencias pedagógicas y técnicas de su especialidad. Sin embargo, la ausencia de mecanismos de seguimiento y evaluación asociados no ha permitido establecer si, efectivamente, estos esfuerzos han incidido en mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de esta formación. Además, se desconoce si ha habido algún avance en la integración e inclusión de estudiantes con NEE, sobre todo de aquellos que presentan situaciones de discapacidad, en especial las de tipo sensorial y cognitivo-intelectual que son las que provocan más exclusiones del sistema.

En materia de aseguramiento de calidad, se indica en el Decreto 77 de 2016 que la EMTP fija el equipamiento mínimo para que una unidad educativa pueda

cumplir con impartir una determinada oferta de especialidades y que estas sean verificadas durante su reconocimiento oficial. Al respecto, convendría, en esta misma línea, que se pudiera contar con algún mecanismo que permita monitorear el cumplimiento consistente de ciertos requisitos considerados necesarios para la efectividad de los procesos formativos propios de esta educación.

En relación al financiamiento, los mecanismos de entrega de recursos a los liceos TP en la forma de subvención escolar o aportes por administración delegada, requieren ser revisados, a fin de considerar nuevos valores y fórmulas de financiamiento acordes a los costos reales de esta modalidad de estudios, tomando en cuenta especialmente aquellos que exigirá la ley 20.422 y la Convención Internacional de Derechos para Personas con Discapacidad, para implementar los ajustes razonables que se requieren a fin de garantizar la inclusión plena.

En cuanto a los resultados que alcanza la EMTP en términos de tasas de titulación, según Educación Profesional (Mineduc, 2016), se identifica que un porcentaje relevante de sus egresados no se titula en la medida que no realiza su práctica profesional, dado que el cumplimiento de esta práctica es el requisito para la titulación. Las cifras a nivel nacional muestran que en 2015, del total de egresados de EMTP (77.711 estudiantes) hubo casi un 24,7 % de estudiantes que no se titularon en el 2016 (18.954 estudiantes). Por su parte, el reporte desagregado para la región Metropolitana mantiene casi esta misma representatividad, dado que, del total regional de estudiantes que egresaron el 2015 (27.688), hubo 6.645 estudiantes (24%) que no se titularon en el 2016. Por ello, es necesario que los liceos TP cuenten con las condiciones para responsabilizarse de asegurar este espacio de formación a los estudiantes en las empresas, como una manera de propiciar que la formación que imparten se vincule a los requerimientos del mercado y sintonice con sus propios intereses y proyecciones.

Finalmente, se destaca que la información disponible (Larrañaga *et al*, 2013, p.7) sobre el destino de los egresados de la EMTP, da cuenta de que menos del 40% continúa estudios superiores al primer o segundo año después de su egreso de la Enseñanza Media.

La revisión de experiencias internacionales al respecto y el aprendizaje exitoso de algunos modelos, nos muestran factores y líneas de acción interesantes de considerar. El modelo australiano, que goza de reconocimiento, sugiere que existen una serie de características genéricas que conducen al exitoso funcionamiento del sistema educativo técnico y tecnológico; señala que es fundamental el establecimiento de estándares de competencia y calificaciones refrendados a nivel nacional y que sean transportables dentro del país, una interacción con la industria formal y la creación del compromiso de establecer diálogos entre la industria y todos los niveles del sistema de educación vocacional y de entrenamiento (Box Hill Institute, 2007).

Este modelo australiano también apunta a la necesidad de contar con mecanismos de financiamiento que reflejen las tendencias económicas, demográficas y sociales en la actualidad y a futuro. Entre los más importantes:

- Un balance adecuado entre un paquete de entrenamiento simple y flexible, pero bien orientado con respecto a los requisitos de los empleadores en cuanto a habilidades avanzadas.
- Conjuntos de habilidades genéricas (niveles básico y avanzado) que respalden las tendencias de la industria hacia los cambios tecnológicos, automatización, estructuras organizacionales planas y enfoques de equipo.
- Graduados listos para el trabajo, que entiendan las expectativas de los empleadores y que estén motivados a participar en la formación de la industria.
- Capacidad para que formalmente y sistemáticamente se reconozca el aprendizaje obtenido con anterioridad.
- Mejoras en la productividad a través de un alineamiento eficiente del entrenamiento y los requerimientos del mercado laboral.
- Asegurar la relevancia permanente de la educación vocacional y el entrenamiento, como aspectos contribuyentes al crecimiento de la industria y competitividad internacional, bajo los reconocimientos del gobierno y la industria.

Todo lo anterior muestra una serie de claves para el logro de las acciones, que involucran en teoría al conjunto de estudiantes del sistema que opten por estudios secundarios y terciarios de tipo técnico-profesional. Sin embargo, dado el diagnóstico de acceso y cobertura de estudiantes con NEE en EMTP, es necesario analizar cuál es el estado de integración-inclusión de la educación chilena y las tensiones que se observan en su transición paradigmática. Esto, debido a que se evidencia en el estado del arte analizado que existe una falencia en el levantamiento de información y sistematización de experiencias de integración-inclusión educativa en este tipo de establecimiento a nivel de educación secundaria. Por tanto, desde el punto de vista del análisis que proponemos, es una oportunidad de generación de conocimiento y de perspectivas de estudio en el ámbito educativo y social.

ENFOQUE DE DERECHOS EN LA EDUCACIÓN CHILENA: TRANSICIONES DE LO INTEGRATIVO A LO INCLUSIVO

Las disposiciones para la inclusión en el sistema educacional chileno se inspiran en la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la nación; en la Ley General de Educación, especialmente en los objetivos generales de aprendizaje para el nivel de Educación Parvularia y de Educación Básica que esta señala, así como en las Bases Curriculares que permiten su concreción y logro; en las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, además de en la concepción antropológica y ética

que orientan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes, ratificados por Chile, como es el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (MINEDUC, 2016).

Por todo esto, es claro que el análisis de las NEE y el acceso a lo educativo y laboral en este marco de derechos, no pueden estar al margen de las condiciones de inclusión, y se requiere de reflexiones desde un nuevo y necesario enfoque de derechos. Estas comprensiones están, a su vez, vinculadas con modelos de clasificación internacional, dado que ha ido en aumento la conciencia social y política sobre las barreras que imposibilitan que las personas con discapacidad tengan un desarrollo pleno en la sociedad. Debido a esto se crea la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad, “...Con la finalidad y obligación de promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad y garantizar que gocen de plena igualdad ante la ley. Fue aprobado por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York, y quedaron abiertos a la firma el 30 de marzo de 2007” (p. 2).

La ley existe para resguardar y reafirmar los principios que se establecen en la Carta Internacional de los Derechos Humanos, así como también en otros pactos y convenios, entre ellos la Convención de los Derechos del Niño, Niña y Adolescentes (NNA). Es así como se materializa la preocupación internacional por la discapacidad y su relación con la discriminación, pobreza y exclusión, estableciendo nociones de respeto, autonomía, no discriminación, participación e inclusión, aceptación, igualdad de oportunidades, accesibilidad, igualdad de género y respeto a la evolución de las facultades e identidad de niños y niñas.

El objetivo principal de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad es “[...]promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente[...].” (ONU, 2006, p.4).

En Chile, desde la ratificación de la Convención de Derechos para Personas en Situación de Discapacidad en 2008, comenzaron a promulgarse leyes diseñadas desde el modelo social de discapacidad orientadas a distintos ámbitos, para promover primero la integración de estas personas, entendiendo por integración “la incorporación o unión a un grupo para formar parte de él, lo que aplicado al caso de las personas con discapacidad implica aceptación y participación” y a lo cual la Convención agrega que esta aceptación y participación, debe lograrse en los distintos espacios sociales que requiera (escolar, laboral, comunitario, etc.) (Yankovic, 2008, p.1). Este modelo hoy se ha puesto en cuestionamiento, dado que implica que el grupo (en este caso, la comunidad escolar) defina la estructura

y diseño de las condiciones de adecuación e interacción, más que encargarse de que el espacio escolar esté preparado arquitectónica y socialmente, contemplando la diversidad de situaciones que pueda tener una persona. Dado que el espacio escolar no está pensado de este modo, eventualmente hay impedimento o dificultades de acceso y pleno ejercicio de roles y derechos. Pese a ello, se debe reconocer que este esfuerzo de integración puede ser visto como una antesala en la discusión de conceptos y miradas que gradualmente van motivado un cambio hacia el modelo inclusivo que se pretende a alcanzar.

Dentro de los factores más importantes a la hora de considerar la práctica de integración de las personas en situación de discapacidad, se encuentra el ámbito de la educación. En la Ley 19.284 de Integración Social de las Personas con Discapacidad⁹ “se enfatiza la integración en el ámbito de la educación regular, para lo cual es necesario considerar las innovaciones, adecuaciones, servicios y recursos especializados en respuesta a las necesidades educativas especiales, que en este caso se asocian a algún tipo de discapacidad” (Fonadis 2006, p.42).

Sin embargo, es aquí donde se encuentra lo paradójico, dado que las personas que más necesitan de educación son quienes menos posibilidad tienen de recibirla. Es por ello que la reforma educacional inclusiva, en curso actualmente, pone en marcha el Programa de Integración Escolar (Decreto 170/2009), el cual constituye “una estrategia de que dispone el sistema escolar, con el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales, sean estas de carácter permanente o transitorio. A través del PIE se ponen a disposición recursos humanos y materiales adicionales para proporcionarles apoyos y equiparar oportunidades de aprendizaje y participación” (MINEDUC, 2015, p.1).

Sobre lo anterior se puede decir que, a pesar de que el Programa de Integración Escolar (PIE) se encuentra presente en varios establecimientos, los escasos recursos de su gradual ejecución repercuten en distintos déficits. Por ejemplo, en servicios de apoyo profesional, de infraestructura, apoyos materiales; del mismo modo, las modificaciones curriculares también resultan fundamentales para el tratamiento favorable en colegios comunes (Fundación Chile, 2013, pp.20-28).

Cuando se alude a los servicios de apoyo y ayudas técnicas, se hace referencia a “Art. 6 Letra b - Ley N° 20.422: elementos o implementos requeridos por una persona con discapacidad para prevenir la progresión de la misma, mejorar o recuperar su funcionalidad, a fin de mejorar su autonomía personal y desarrollar

⁹ Publicada el 14 de enero de 1994 y promulgada el 05 de enero de 1994.

una vida independiente.¹⁰” (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). Estos servicios configuran un elemento primordial para el avance de un paradigma integral a uno de educación inclusiva, entendiendo la inclusión como: “Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. La inclusión está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental” (ONU, 2008, p.7).

A partir de la adscripción del Estado chileno a la Convención Internacional de Derechos para Personas en Situación de Discapacidad, mencionada anteriormente, se comienzan a desarrollar políticas públicas enfocadas en velar por la inclusión en todos los sectores de la sociedad.

Es por este motivo que, en el año 2010, el Ministerio de Planificación y Cooperación, actual Ministerio de Desarrollo Social, instituyó la Ley 20.422, la cual tiene por finalidad establecer normas generales sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas en situación de discapacidad. Esta ley busca tener efectos en diversas áreas, entre las cuales se encuentran:

- a) Vida Independiente: En la que el Estado permite a una persona tomar decisiones, ejercer actos de manera autónoma y participar activamente en la comunidad, en ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad.
- b) Accesibilidad Universal: referida a la condición que debe cumplirse en relación a los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible.
- c) Diseño Universal: Aplicado a Educación es la actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible.
- d) Intersectorialidad: El principio en virtud del cual las políticas, en cualquier ámbito de la gestión pública, deben considerar como elementos transversales los derechos de las personas con discapacidad.
- e) Participación y diálogo social: Proceso en virtud del cual las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, ejercen un rol activo en la elaboración,

¹⁰ Promulgada el 03 de febrero de 2010 y publicada el 10 de febrero del mismo año.

ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen. (Ministerio de Desarrollo Social, 2015, p.18).

A partir de los esfuerzos intersectoriales que aborda la Ley 20.422, el Ministerio de Educación busca extender y optimizar el esfuerzo del PIE, el cual se sustenta en el Decreto Supremo N° 170/9, ya referido en momentos anteriores.

Podemos concluir que, tanto la normativa de política educativa nacional como los instrumentos que las operativizan, por ejemplo el PIE, indican un incipiente tránsito a modelos inclusivos. Desde nuestra perspectiva es una interesante y fructífera base para incrementar aceleradamente la cultura inclusiva en nuestro sistema educacional y, específicamente, en EMTP. ¿Cómo generar dichos puentes o tránsitos virtuosos de inclusión educacional y laboral?, ¿qué elementos podrían llevar a cabo y apoyar la cultura inclusiva y la real inclusión de estudiantes con NEE en EMTP? Estas son algunas de las interrogantes que buscamos compartir en el siguiente apartado.

LOS ESTUDIANTES CON NEE EN LA ENSEÑANZA TÉCNICO-PROFESIONAL: PUENTES HACIA EL CONTEXTO LABORAL

La situación actual de los jóvenes con NEE en el proceso educativo formativo y su apertura al ámbito laboral, es parte crucial de la búsqueda de este estudio. Por ello, una parte de los objetivos se orienta a establecer un correlato entre estos jóvenes y otros agentes del proceso formativo y laboral, a fin de disponer de información clave para conocer las condiciones en las que se desarrolla dicho proceso y, a partir de los resultados, identificar el estado de madurez social respecto a los principios inclusivos, detectando qué condiciones son obstaculizadores o facilitadores en estos contextos, teniendo como punto de partida las experiencias y percepciones de los propios estudiantes, equipos docentes, encargados de práctica y otros sujetos que puedan referir su experiencia desde la realidad.

Los cambios y esfuerzos públicos que se han desarrollado en esta área son evidencia de que la inclusión de los alumnos que presentan NEE es una tarea prioritaria para las políticas públicas. En este sentido, como ya se mencionó, desde el año 2010 entró en vigencia el Decreto 170/2009, el cual fija normas para determinar que los alumnos con necesidades educativas especiales sean beneficiarios de subvenciones para educación especial, esto con la finalidad de identificar quiénes necesitan apoyo, qué es lo que necesitan y otorgar medios materiales para cubrir estas necesidades.

El II Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC 2015), consideró relevante establecer un Cuestionario para la Medición de Discapacidad en la población de Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) de 2 a 17 años, según el cual hay un 5,8% de

personas con discapacidad¹¹ en este tramo etario, de los cuales el 7,2% equivale a hombres y el 4,4% a mujeres¹² (Ministerio de Desarrollo Social, 2015, p.10).

El sistema educacional en Chile comprende, en su mayor parte, a NNA entre los 4 a 17 años. Dentro de la población medida en el Estudio Nacional de la Discapacidad 2015, se estableció que el 98,4% de las personas sin situación de discapacidad asiste a un establecimiento, mientras que, de quienes se encuentran en situación de discapacidad el 96,0% asiste a un establecimiento educacional¹³ (Ministerio de Desarrollo Social, 2015, pág. 15).

La necesidad de que estos jóvenes con NEE tengan garantizado su acceso a la educación no deriva solo del hecho evidente de que se trata de un derecho social, ratificado y refrendado también en otros marcos tales como los derechos de infancia y la Convención Internacional sobre los Derechos para Personas con Discapacidad (CDPD), sino de la cuestión fáctica de que la posibilidad de cursar la educación de forma completa aumenta las posibilidades de generar mayores niveles de logros y, de esta forma, contribuir al desarrollo individual y a la movilidad social de cada persona, siendo una de las principales herramientas para la superación de condiciones de pobreza y vulnerabilidad, lo que implica que se asegure el acceso a la satisfacción de esta necesidad y que también se cautele la calidad de aquella satisfacción. Por ello, conocer las condiciones en las que se brinda acceso a educación es relevante porque se busca procurar la accesibilidad, el bienestar y la inclusión de estos jóvenes en igualdad de oportunidades con respecto a cualquier otro estudiante.

Para realizar una comparación que refleje la magnitud y el estado general de la calidad de vida entre las personas que no poseen discapacidades y quienes sí se encuentran en situación de discapacidad, es necesario atender a los resultados del ENDISC 2015. La encuesta resalta que el promedio de años de estudio cursados por la población adulta sin situación de discapacidad es de 11,6 años, a diferencia de quienes sí poseen alguna discapacidad, para los cuales el promedio es de 8,6 (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). Esta información refleja una clara diferencia en cuanto a la inclusión que existe en nuestro sistema educativo, puesto que si las condiciones de acceso a educación para PsSD (personas sin situación de discapacidad) y PeSD (personas en situación de discapacidad) fueran las mismas, no existiría una brecha entre la cantidad de años de estudio de ambos tipos de personas.

¹¹ Ver anexos: Tabla 1.3. Estimación de la prevalencia de la población de NNA en situación de discapacidad.

¹² Ver anexos: Gráfico 1.1. Porcentaje de la población de NNA en situación de discapacidad por sexo.

¹³ Ver anexos: Gráfico 1.2. Porcentaje de la población de 4 a 17 años que asiste a un establecimiento educacional por situación de discapacidad.

En cuanto a la inclusión laboral de PeSD, la distribución de la población adulta según condición de actividad —específicamente cifra de ocupados e inactivos— muestra interesantes contrastes: solo el 39,3% tiene ocupación laboral, mientras que las PsSD están empleadas en un 63,9%. Con similar asimetría se comporta la cifra de inactividad laboral Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, es una encuesta a nivel nacional, regional y comunal, que realiza el gobierno de Chile desde el año 1985, con un periodicidad bienal y trienal: mientras que solo un tercio de PsSD están inactivas (31%), en el caso de PeSD esta cifra sube a más de la mitad (57,2%). A partir de estos datos, es posible verificar que las PeSD tienen, por lo general, menos posibilidades de ocupación y tienden más a la inactividad, lo que refrenda la idea de que no están pudiendo participar de una inclusión laboral efectiva y de calidad (Ministerio de Desarrollo Social, 2015, p.5).

El hecho de que en la actualidad se presencien mejoras en la tecnología y en la ciencia es un factor a favor de la inclusión, pero siguen existiendo otras limitaciones de tipo actitudinales y culturales que se deben superar cuando estos jóvenes se insertan en lo laboral, debido a que se sabe que “las ofertas laborales son mayoritariamente sin contratos de trabajo y por tanto, sin beneficios sociales; se argumenta para ello que son quehaceres básicos tales como acomodador de autos, ayudante de negocio, aseador, ayudante de cocina o vendedor ambulante, es decir poco calificados” (Salazar, 2015, p.11).

Es por este motivo que cobra relevancia superar las barreras que se generan a nivel social Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, es una encuesta a nivel nacional, regional y comunal, que realiza el gobierno de Chile desde el año 1985, con un periodicidad bienal y trienal: se deben tomar acciones al respecto y generar mecanismos de soporte e inclusión para que las personas con discapacidad puedan integrarse de manera plena a la vida educativa, social y laboral.

Desde la década de los años 90 existen diversas respuestas institucionales a esta situación, las cuales buscan concretar una solución. La ley 19.284 de Integración Social fue dictada en el año 1994 y establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad y tiene como parte de su misión institucional contribuir a dicho fin y a la equiparación de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la administración eficiente de los recursos financieros que se ponen a su disposición, para lo cual creó el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), que se convertiría en el actual SENADIS.

Actualmente, la nueva Ley 20.422, promulgada por el Ministerio de Planificación, busca avanzar de manera más decidida hacia las normas sobre la igualdad de oportunidades sociales. En ella, se busca realizar esfuerzos intersectoriales, específicamente mediante un comité de siete ministerios: Desarrollo

Social—institución que preside este comité—, Salud, Educación, Justicia, Trabajo, Vivienda y Transporte; y mediante la creación de los consejos consultivos de la discapacidad, “cuya misión es hacer efectiva la participación y el diálogo social en el proceso de igualdad de oportunidades, inclusión social, participación y accesibilidad de las personas con discapacidad” (Salazar, 2015, p.10).

El Programa de Integración Escolar (PIE), creado a través del Decreto 170/2009, y anterior a esta Ley 20.422, se perfiló como una “estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales [...] favoreciendo con ello la presencia de participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de todos y cada uno de los estudiantes contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de la educación en el establecimiento educacional” (MINEDUC, 2009, p.4). Se debe destacar que este esfuerzo es a la fecha la única respuesta institucional que ha tenido alguna incidencia en las condiciones de acceso al ámbito educacional de todos aquellos jóvenes con NEE; sin embargo, en el contexto de la EMTP, su alcance o repercusión es baja puesto que, como programa, el decreto 170 permite que las decisiones las tome el establecimiento en cuanto a incidir en la formación diferenciada, en 3° y 4° de EMTP

LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD EN CONTEXTOS EMPRESARIALES: APERTURAS Y TENSIONES EN LA INTEGRACIÓN/INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Dado que la expectativa de una persona que pasa por la formación técnica es en algún momento insertarse finalmente a un espacio laboral y forjarse una vida independiente, y ya que estas posibilidades se encuentran más obstaculizadas en estudiantes con NEE, especialmente las de tipo permanente (que están asociadas a situaciones de discapacidad), es necesario considerar en esta discusión el análisis de ciertas temáticas clave, tales como las condiciones que existen en la actualidad en el mundo de las empresas para ellos, así como mostrar cuáles son las nuevas tendencias en esta línea de valorar la diversidad y hacerla parte de la cultura de la empresa.

En los últimos años, se constata una cierta disposición en distintas empresas a la valoración y gestión de la diversidad. Esta disposición se ha vuelto cada vez más transversal en todos los niveles organizacionales con el fin de lograr los objetivos propuestos y alcanzar el éxito (Gatica & Ruz, 2014). No obstante, existe poca información respecto al impacto que este tipo de gestión tiene en el desempeño de la organización que valora la diversidad, específicamente respecto de la experiencia de inclusión laboral de PeSD, a fin de evaluar algunos de los impactos

que tiene la inversión en gestión de la diversidad, particularmente de la rotación laboral, licencias médicas y ausentismo. Conocer este impacto, permitiría detectar oportunidades de desempeño de las organizaciones de forma más concreta.

En un interesante estudio llevado a cabo por AHA Global Consulting y Fundación Descúbreme en el 2016, denominado “El valor de la diversidad, impactos en el desempeño organizacional”, se hizo un levantamiento cuantitativo con 320 colaboradores, pertenecientes a 58 empresas nacionales. Estos colaboradores, de género masculino, activos a junio 2016, presentan situaciones de discapacidad, la mayoría de tipo física o cognitiva; tienen contrato indefinido, en una jornada completa y desempeñan cargos base, de alto requerimiento de mano de obra.

Los resultados fueron consistentes en todas las organizaciones que realizaron la inclusión de PeSD, independientemente de su giro, tamaño, localización, etc., y evidencian que existe una correlación positiva entre inclusión laboral de PeSD y un menor índice de rotación. Además, se presenta menor inasistencia (por licencias médicas o ausentismos), con índices que dan cuenta de una baja en la rotación laboral de un 77% en PeSD, versus los colaboradores sin discapacidad, mientras que la tasa de ausencia disminuye en un 20%. De acuerdo con este estudio:

La globalización como fenómeno actual y transversal a todas las sociedades y culturas, ha evidenciado la existencia de grupos de población diversos, con necesidades particulares, las que se relacionan con factores tanto personales como contextuales. Estos elementos son los que componen la diversidad como elemento esencial en todo ámbito de la sociedad.

Las empresas no están ajenas a este fenómeno, están tratando de aprender a manejar la complejidad derivada de la heterogeneidad, de clientes, proveedores y del mercado laboral, ya que la diversidad tiene caras visibles y evidentes: sexo, raza, procedencia, edad o discapacidad, que componen un primer mapa de diferencias. Algunas de estas variables, hacen de la realidad humana de la empresa una realidad heterogénea, que deben reconocer, validar y gestionar (Castillo & Suso, 2012,p.32).

Al respecto, el estudio refiere en su marco conceptual a nociones muy interesantes acerca de cómo asumir las situaciones de discapacidad en la organización, tales como la Gestión de la diversidad como elemento diferenciador, en la que indistintamente de los motivos por los que la empresa decide incorporar y hacer algo con esta diversidad, la actividad de inclusión puntual es convertida en una estrategia de negocio sustentable en el tiempo, que se liga directamente al resultado del negocio o *core business*. Es decir, se requiere que la empresa visibilice una captura de valor, a través de la gestión de la diversidad e inclusión.

En lo conceptual, la gestión de la diversidad se entiende como una “estrategia integral basada en la creación de una población laboral de perfiles diversos en la organización” (Instituto Europeo para la Gestión de la Diversidad, n.d.).

Según AHA Global Consulting, este propósito en su traducción operativa implicaría:

i) atraer, retener y potenciar perfiles diversos que aporten innovación, (ii) crear una demografía de diversidad interna que coincida con la diversidad de la sociedad en la que se inserta la empresa, (iii) estimular la eficacia empresarial a través de la inclusión de todos sus colaboradores, (iv) crear productos y servicios que atiendan necesidades de clientes con perfiles diversos, (v) interactuar con proveedores diversos para aumentar la eficacia en la cadena de suministros, (vi) potenciar una cultura organizacional que respalde los valores y prioridades de la empresa con necesidades de sus colaboradores, y (vii) brindar programas que contribuyan a la satisfacción y conciliación de sus trabajadores para el desarrollo de su entorno familiar, personal y profesional. (AHA Global Consulting, 2016, p.6).

Según el Instituto Europeo para la Gestión de la Diversidad, los elementos fundamentales para vincular esta última al *core business* giran en torno al capital humano, y tienen que ver con:

- El compromiso corporativo.
- Los perfiles de diversidad en recursos humanos.
- El análisis de barreras.
- La comunicación *feedback*.
- La formación en el desarrollo de habilidades.
- Programas de inclusión y sensibilización de diversidad.

Adicionalmente, de acuerdo al informe “The Business case for diversity and work / life issues: good practices”, en un 83% de los casos, empresas de la Unión Europea declararon que las políticas de diversidad y conciliación, ligadas a todos los componentes de la figura, tienen un impacto positivo en el negocio.

Como resultado, se identificó que las personas sin discapacidad faltan anualmente, en promedio, 14,5 días; mientras que las personas en situación de discapacidad faltan en promedio 11,5 días (20% menos). Al igual que en el caso de rotación laboral, se realizó una subseparación entre empresas y tipos de cargos, encontrándose en promedio la misma tendencia.

En términos de impacto económico, al igual que con la rotación, hubo una ganancia de tres días laborables por persona al año. Esto reporta a la empresa un beneficio significativo, que varía, principalmente, de acuerdo al tipo de cargo.

Por todo lo anterior, los resultados relacionados con la rotación laboral, licencias y ausentismos, permiten demostrar que es posible y necesario eliminar una barrera constante al interior de las empresas: el prejuicio de que las personas

en situación de discapacidad no logran estabilizarse en sus trabajos, renuncian o se enferman y faltan más.

Hecho ya el análisis sobre los conceptos básicos para esta investigación, es necesario abordar aspectos de índole metodológica que permitan comprender cómo se enfrentó el levantamiento y análisis de los datos. Del mismo modo, es importante explicar la racionalidad que animó una búsqueda interpretativista o ideográfica del dato.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

El diseño de esta investigación constituyó un aporte novedoso a otros estudios ya existentes, debido a que los análisis priorizaron las propias perspectivas de los jóvenes estudiantes con NEE, del equipo directivo y docente y algunos empleadores de los contextos de práctica laboral. En este sentido, la investigación se define como cualitativa y exploratoria. Desde los elementos comunes identificados entre los relatos se van haciendo generalizaciones comprensivas sobre las cuales concluir.

El acceso al trabajo de campo y a la muestra estuvo amparado en la colaboración estratégica entre la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, a través de su Área Académica Humanidades y Educación; la Comisión para la Discapacidad de SOFOFA, a través del Centro Educación Empresa; y la Fundación Descúbreme quienes, en su conjunto, convocaron a la colaboración voluntaria de liceos Técnicos Profesionales de la región Metropolitana.

Trabajo de campo

El levantamiento de información estuvo antecedido por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, la cual es una encuesta a nivel nacional, regional y comunal, que realiza el gobierno de Chile desde el año 1985, con una periodicidad bienal y trienal por un trabajo de vinculación con todos los liceos técnico-profesionales de la región Metropolitana que cumplieran con el perfil definido para tipificar como unidades de análisis —es decir, que tuvieran fundamentalmente activo el Programa de Integración Escolar (PIE) y contaran a lo menos con diez estudiantes con NEE de tipo permanente y transitorio a nivel escolar, distribuidos en la matrícula de 3° y 4° año medio TP— para acceder a quienes ya estuvieran cursando especialidades técnicas y en preparación a procesos de práctica profesional.

En septiembre del 2016 se llevó a cabo la convocatoria y lanzamiento oficial del estudio exploratorio, realizado en dependencias de SOFOFA. La organización

del proceso estuvo conducida por SOFOFA y la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, para invitar a todos los representantes de estos liceos, explicarles el propósito del estudio y sus implicancias en caso de participar.

Tras esta etapa, durante los meses de octubre y noviembre de 2016 y enero de 2017, se dio inicio al levantamiento de datos, por medio de la implementación de:

- Ficha de caracterización de datos del establecimiento y existencia de estudiantes con NEE.
- Entrevistas semiestructuradas: con instrumentos que diferenciaban preguntas y énfasis según sujeto (Estudiante, Docente de especialidad TP, Profesional de apoyo PIE, Director/a, Jefe/a Unidad técnico pedagógica, Coordinador PIE y Empleadores encargados de práctica laboral).

Unidad de análisis

El estudio exploratorio se llevó a cabo con una muestra de diez liceos de la región Metropolitana, los que tenían similares condiciones o características:

- Que pertenecieran a Formación Diferenciada Técnico-Profesional.
- Que tuvieran en ejecución el Programa de Integración Escolar (PIE), teniendo así presencia de estudiantes con NEE permanentes y transitorias.
- Que tuvieran dependencia municipal o particular subvencionada e índices de vulnerabilidad alta y media.
- Que estuvieran dispuestos a brindar acceso al levantamiento de datos, lo cual se formalizó por medio de una carta de compromiso, en las que se consintieron el cumplimiento de una serie de requerimientos.

En la siguiente tabla se muestra, en resumen, la distribución de estas entrevistas por establecimiento, en términos de muestra ideal diseñada y muestra final lograda:

Perspectivas clave	Técnica de recolección de información	Cuota muestral óptima	Detalle informantes clave por establecimiento	Muestra ideal	Muestra final
Estudiantes con NEE	Entrevista semiestructurada (ESE)	4 estudiantes por establecimiento	2 estudiantes NEE permanentes 2 estudiantes NEE transitorios	40	37
Sistema Educativo		5 participantes por establecimiento	1 Director 1 Jefe UTP 1 Coordinador PIE 1 Docente TP 1 Profesional apoyo PIE	50	45
Mundo laboral		6 participantes (pertenecientes a distintas empresas)	6 supervisores de alumnos en práctica	6	4
TOTAL MUESTRA				96	86

Características de los estudiantes participantes en el estudio

- Estudiantes con NEE permanentes y transitorias, pertenecientes a 3° y 4° año de EMTP, pertenecientes a especialidades: Administración, Gastronomía, Asistencia de párvulo, Construcciones metálicas, Contabilidad, Electrónica, Electricidad, Gastronomía, Telecomunicaciones y Vestuario.
- Dentro de las NEE de tipo permanente representadas en la muestra¹⁴, se encontraban: Hipoacusia Severa, Discapacidad Intelectual Leve (DIL, DIM), Asperger, Parálisis Braquial, Neurofibromatosis, Trastorno motor.
- Dentro de las NEE de tipo transitoria representadas en la muestra, se encontraban: Funcionamiento Intelectual Límite, Dificultad Específica del Aprendizaje, Trastorno de Déficit Atencional.

¹⁴ Estas NEE que se detallan, y que caracterizaron la muestra específica para este estudio, no fueron intencionadas en la selección de los estudiantes. Solo se solicitó que tuvieran algún tipo de ellas, por lo que en este estudio no se encuentran representadas todas las posibilidades de NEE que se reconocen o existen a nivel de Educación Especial o en decreto ministerial.

Trabajo voluntario con estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP

Una investigación cualitativa generalmente se piensa y ejecuta con muestras pequeñas y casos más bien acotados, ya que el énfasis siempre está puesto en el rescate de la cualidad de una experiencia, es decir, en el atributo particular con que cada persona describe sus opiniones y vivencias. Sin embargo, este estudio exploratorio destaca por su envergadura, ya que contó con un total de 86 entrevistas semiestructuradas, lo cual es un récord en el ámbito de estudios cualitativos. Esto no habría sido posible sin el concurso y trabajo voluntario de 40 estudiantes que cursaban tercer año de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Tecnológica de Chile INACAP, Sede Maipú, en el 2016, quienes trabajaron durante dos meses. En ese período se capacitaron y entrevistaron a equipos docentes, directivos y estudiantes de 3° y 4° Medio en sus propios contextos escolares en diversas comunas vulnerables de Santiago, lo que constituyó para ellos una valiosa experiencia de aprendizaje y puesta a prueba de las competencias adquiridas en su formación metodológica en investigación social y sus habilidades sociales.

Resguardo de los aspectos éticos de la investigación

El énfasis de esta investigación en cuanto a aspectos éticos, consideró compromisos de confidencialidad, anonimato y buen uso de la información. Por ello la información de la identidad de sus participantes, así como de los establecimientos escolares puntuales y las empresas que aceptaron ser parte del estudio no aparece revelada en esta presentación. Sin embargo, se da fe de que se han cumplido cabalmente con todos los protocolos de investigación y límites legales para el manejo de datos. Entre ellos cabe destacar:

- Carta de compromiso con colegios participantes.
- Obtención de asentimientos informados de tutores legales de estudiantes participantes, dado que son menores de edad.
- Obtención de consentimientos informados de adultos.
- Retroalimentación y validación participativa con informantes clave (mesas de trabajo), especialistas temáticos y representantes institucionales.

CAPÍTULO II

RESULTADOS DEL PRIMER ESTUDIO EXPLORATORIO

Para contextualizar el análisis de los elementos que este estudio se planteó, es necesario conocer aspectos generales sobre los estudiantes con NEE y sus entornos escolares. Como ya se mencionó en momentos anteriores, los estudiantes con NEE transitorias y permanentes considerados cursaban 3° y 4° Medio de EMTP, provenían de distintas especialidades relativas a Contabilidad, Electrónica, Telecomunicaciones, Vestuario, Gastronomía, Asistencia de Párvulos y Electricidad.

En ambos tipos de NEE, se verificaron pocas situaciones de rezago o repitencia y los datos individuales recabados con los estudiantes, no permitieron establecer una relación de esto con las NEE que tienen.

El análisis de la información proveniente de las entrevistas, permitió llegar a la construcción de las categorías de sentido que se organizan a continuación. En cada una de ellas es posible apreciar en la voz de los propios informantes, sus percepciones y opiniones respecto de los tres objetivos centrales para este estudio:

- Motivaciones y expectativas de los estudiantes secundarios con NEE respecto de la formación TP y sus proyecciones de inclusión.
- Condiciones infraestructurales, organizacionales y metodológicas del proceso formativo TP de estudiantes con NEE, desde la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos de las escuelas.
- Condiciones de procesos de práctica laboral para los estudiantes con NEE.

I. MOTIVACIONES Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES SECUNDARIOS CON NEE SOBRE LA FORMACIÓN TP Y SUS PROYECCIONES DE INCLUSIÓN.

Desde un enfoque de derechos, el centro de atención de los procesos educativos está puesto en los propios receptores de esa acción educativa, los estudiantes, aun más si estos presentan condiciones que requieran apoyo especial para asegurar su acceso e inclusión en la sociedad. Por ello, el primer objetivo que se propuso este estudio, fue conocer cuál es la perspectiva y experiencia de los estudiantes con NEE en dichos procesos educativos. Para la indagación de las motivaciones y expectativas de los estudiantes, se tuvieron en cuenta los siguientes tópicos:

- I. Percepción del proceso formativo TP, en términos de facilitadores/ barreras y reconocimiento de derechos como estudiante con NEE y derechos laborales.
- II. Motivaciones presentes en la formación TP: criterios para la decisión de una formación técnico-profesional y en la decisión de la especialidad TP.
- III. Expectativas sobre la formación y proyecciones post egreso, referidos a planes futuros y percepción de eventuales condiciones laborales, dadas sus NEE.

I. Percepción positiva del entorno escolar: acompañamiento docente y trabajo personalizado como facilitadores.

En lo relativo al proceso formativo TP, los datos muestran que la mayoría de los estudiantes perciben positivamente sus entornos escolares, los representan como espacios protectores en los que se sienten cómodos y resguardados, asocian a esta experiencia sentimientos de valoración de sus habilidades e intereses y destacan la figura de profesores significativos en su proceso, formadores que han creído en sus capacidades y les han acompañado en los desafíos o dificultades de aprendizaje. Especialmente, destacan la labor de acompañamiento personalizado de los docentes o especialistas de apoyo de los PIE, a quienes refieren como los facilitadores más importantes en estos procesos educativos, por cumplir un rol de mediador entre sus necesidades especiales de aprendizaje y la adecuación de las exigencias escolares.

Se destaca el componente afectivo y el ascendiente de estos profesores como una clave para construir la confianza en la solicitud de apoyo y lograr la accesibilidad de los apoyos disponibles.

En cuanto a aspectos materiales y contextuales, se registran también algunas menciones al uso de equipamiento y material didáctico que colaboraría en el aprendizaje, pero siempre con la mediación del docente, quien detecta las necesidades y aproxima estos recursos.

Como otro facilitador, se valoran las clases aplicadas o prácticas; las clases de taller y de especialidad se valoran por sobre las clases teóricas. Respecto a ciertas asignaturas tales como matemáticas o lenguaje, las clases de reforzamiento especial son apreciadas como un facilitador.

E2: “[...] aquí se me facilita el aprendizaje [...] En los talleres se aprende mucho más en forma práctica que pasando materia ya que se explica mejor, hay más conversación y se va realizando ahí el mismo trabajo”.

E1: *“Nosotros tenemos apoyo en los talleres de electrónica, más que nada los profes porque de ellos recibo el apoyo de lo que necesito... Los profesores, si lo hago bien o lo hago mal, igual me felicitan, por ejemplo, cuando me equivoco me dicen, no importa porque está aprendiendo y si lo hago bien, excelente se nota que estás aprendiendo” (estudiante con NEE permanentes).*

E11: *“si pob, los profes y todo, más encima trabajamos con hartos materiales, nos enseñan a programar cosas”.*

E13: *“Sí, cuando uno es malo en matemáticas o lenguaje aquí prestan ayuda, y hacen clases aparte”.*

Ante la indagación sobre cuán escuchados y tomados en cuenta se sienten en el espacio de la escuela, y de si consideran que se brindan espacios de participación y desarrollo en igualdad de condiciones, la información sugiere una percepción general positiva y que está muy condicionada por la interacción con el medio escolar, ya que depende de las situaciones de reafirmación y aceptación de los docentes, los profesionales de apoyo y los compañeros de curso. Nuevamente, el rol de los docentes o profesionales de apoyo y la aceptación de los compañeros, se traduce como un factor de incentivo.

No obstante, aunque el entorno escolar es percibido así en la mayoría de los casos, es necesario señalar también que se reportaron casos de estudiantes con NEE permanentes de tipo cognitivo o intelectual y de comunicación e interacción social que perciben los espacios escolares más adversos por dificultades asociadas a: control de estímulos ambientales (especialmente sensibles en el caso de estudiantes con Asperger), falta de integración a grupos de pares, aislamiento y episodios de discriminación con hostilidad psicológica, por lo que se sienten marginados y en situación de desventaja.

E12: *“El ambiente que tuve los primeros años que estuve en este liceo [...] no me sentía grato después de clases porque me molestaban a veces, pero dentro de clases me llevaba bien”.*

E11: *“Yo creo que los gritos en la sala o de repente de afuera en los pasillos” [estudiante con Asperger, refiriéndose a los estímulos que le generaban descompensación o nerviosismo en la escuela]*

Bajo reconocimiento de barreras externas

En cuanto a las dificultades o barreras que se pueden presentar en la formación y en el entorno escolar, resalta que los estudiantes perciben muy pocas barreras externas. En cuanto a ello, remiten más bien a sus propias dificultades de aprendizaje o problemas con el ambiente familiar, asociando estas últimas a los contextos de vulnerabilidad de los que provienen.

Estas dificultades están muy matizadas por ellos mismos, ya que se combinan con las ventajas o facilitadores que las acompañan. Estas dificultades se organizan en cuatro tipos y sin mayores diferencias entre estudiantes según su tipo de NEE:

- **Dificultades personales:** Referidas a problemas familiares que impiden o dificultan su asistencia regular a clases, provocando intermitencia en los procesos de aprendizaje (por ejemplo: cuidar a hermanos, embarazo adolescente, etc.). Esto impediría asistir y concentrarse en los estudios con la regularidad que se requiere. La mayoría de estas situaciones reportadas se asocian a otros aspectos y condiciones de vulnerabilidad social de los estudiantes.

E3: “Sí, a pesar que tengo problemas, pero sí” (estudiante NEE permanentes).

E16: “Los profes de repente me prestaban mucha ayuda, siendo que cuando quede embarazada, tenía que saltarme esa cosa porque tenía que cuidar a mi hija, me saltaba muchas clases para poder seguir aprendiendo, pero eso me incentivó para poder seguir”.

E27: “No ninguno, sí mis problemas en casa, igual en el colegio he faltado mucho porque a veces mi mamá trabajaba y no tenía con quien dejar a mi hermano y me tenía que quedar yo a cuidarlo”.

- **Dificultades propias de aprendizaje:** Referidas principalmente a la comprensión y aplicación de asignaturas como matemáticas y otras de especialidad en las que se requiere demostrar competencias básicas en esa misma línea.

E1: “Las asignaturas, matemáticas y asignaturas de la especialidad”.

E2: “Sí, pero sería más como mío que del colegio, ya que yo digo no puedo y no puedo seguir haciéndolo”.

E32: “En el taller a veces me cuesta, por ejemplo como algunas veces se me olvida cuáles eran los cortes pero ahora ando mejor, no mejor pero más o menos, pero voy bien”.

E33: “Eh... lenguaje me cuesta mucho, eh... medición de los talleres”.

- **Dificultades relacionales:** Inhibición a participar o pedir apoyo, principalmente explicada en estos casos por la existencia de acoso escolar en sala y/o patio. En este sentido, no preguntar a los profesores o no pedir ayuda cuando no entienden algo, “pasar desapercibidos”, es una estrategia en algunos casos para evitar la exposición y el maltrato por parte de compañeros.

E3: “Con la tía del PIE [...] ella me ayuda... Sí, porque a veces ellas van a la sala y los profesores ahí algunos explican, pero me da vergüenza decirle

que me expliquen de nuevo porque mis compañeros son molestos, llamo a las tías que están en las salas y ella me explica bien las cosas y todo eso”.

E10: Sí, por ejemplo, a desarrollar mejor mis capacidades, los especialistas me dicen que tengo que trabajar habilidades sociales... pero eso me cuesta a mí” (estudiante con NEE permanentes).

- Dificultades asociadas al control de estímulos ambientales: Implicarían dificultades asociadas a la posibilidad de concentración del estudiante, por efecto del ruido, gritos y desorden de los compañeros, que en el ambiente de la sala o pasillos, sobreestimarían sus sentidos y entorpecerían el funcionamiento de las clases. Todo ello puede ser especialmente sensible en el caso de los estudiantes con NEE del tipo déficit atencional, Asperguer o discapacidad intelectual.

E14: “Yo creo que los gritos en la sala o de repente de afuera en los pasillos ...” (Estudiante con NEE permanentes).

E20: “Sí, es que lo que pasa es que igual en la sala, como en clases hay demasiado ruido de los cabros que se ponen a gritar y eso me desconcentra de las cosas que hago”.

Débil reconocimiento de derechos como estudiante con NEE y futuro trabajador

Las expectativas de un ser humano se asocian tanto a sus motivaciones como a las necesidades y derechos de los que es consciente. Por ello, considerando la etapa vital que atraviesan estos jóvenes y sus particularidades como estudiantes con NEE en una formación TP, se incluyó la indagación del conocimiento de sus propios derechos en el contexto educativo y en el futuro laboral.

Al respecto, las entrevistas, en su gran mayoría, muestran que escasamente reconocen algunos derechos, tienen nociones más bien vagas del derecho a la educación en su estatus actual de estudiantes; en cuanto al futuro laboral, suponen algunos derechos asociados a contrato y remuneración por su trabajo. Sin embargo, no se perciben en los relatos representaciones sobre respeto, inclusión de su diversidad, accesibilidad o calidad del cumplimiento de estos derechos.

En las pocas respuestas en que se señala algún manejo al respecto, los alumnos identifican con el derecho a estudiar, a ser respetados, a tener educación de calidad, a expresarse y a que no se ejerza violencia contra ellos.

E.16: “Sé los básicos nomás, todos tienen derecho a estudiar, tengo derecho a una educación de calidad, pero más que eso no estoy muy informado (Estudiante con NEE permanentes).

E7: “...Yo creo que sí, yo creo que estudiar emmm” (Estudiante con NEE permanentes).

E6: “...Derecho a estar en una sala de clases estudiando, lo que yo quiero saber” (Estudiante con NEE Transitorio).

E3: “No, pero en gastronomía nos han enseñado algo sobre leyes” (Estudiante con NEE permanentes).

Mayor reconocimiento de deberes como estudiantes en el contexto escolar

En contraste con el bajo reconocimiento de derechos, resalta en las entrevistas una mayor conciencia y representación de sus obligaciones y deberes, en especial en el ámbito de los roles escolares y en el plano de la convivencia escolar, tales como: estudiar y obtener buenas notas, respetar a los demás (compañeros y docentes), tener una buena conducta, mantener la disciplina, observar las normas del colegio en cuestiones relativas a la asistencia, la puntualidad y al cumplimiento de tareas.

E9: “Algunos los conozco y otros no, he mirado algunas referencias y ahí he visto los requisitos, lo que se debe y no hacer, los reglamentos de diferentes empresas” (Estudiante con NEE permanentes).

E14: “Yo me comprometería a llegar temprano, a faltar si es que me dan licencia médica, pero siempre decirle a mi jefe que es por un tema médico y ahí está el papel” (Estudiante con NEE permanentes).

E34: “Más o menos, llegar a la hora al trabajo, la hora de salida, la responsabilidad de llegar, puntualidad” (Estudiante con NEE transitorias).

II. Motivaciones para una formación técnico-profesional y sus proyecciones de inclusión.

Dentro de los motores que los estudiantes manifiestan para decidirse por una formación TP y por cierta especialidad, se encuentran, con marcada presencia, la influencia u orientación del círculo inmediato (familiares, amigos, compañeros de cursos superiores y algunos profesores jefes o tutores de niveles previos a la Enseñanza Media), junto con el propio interés en muchos casos. En una importante cantidad de referencias esta respuesta conecta además con la idea de continuar estudios, siendo esta formación técnico-profesional un paso previo en esa ruta.

Estos elementos explicativos de su decisión se matizan en las respuestas con otros aspectos más casuísticos, como la cercanía geográfica respecto de sus hogares, la identidad afectiva con el colegio o la valoración positiva del mismo porque en él se imparte cierta área de especialidad.

También se hace explícito, como elemento central que agrega valor a la decisión, especialmente en casos de estudiantes con NEE permanentes, que el liceo cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE).

Más marginal como respuesta, pero también presente, aparece la idea de que la decisión ha sido la opción más viable en cuanto a estudios, dadas las dificultades económicas de la familia, de rendimiento escolar o inaccesibilidad de matrículas en otros establecimientos.

Así, la decisión por la educación técnico-profesional en estos estudiantes está motivada por dos elementos centrales, presentes en sus relatos:

- 1) El interés por acceder a una rápida inserción laboral y
- 2) La idea de que es una antesala para la Educación Superior.

En ambos elementos, la intención final se asocia a alcanzar movilidad social para los mismos estudiantes y sus familias.

Expectativas y proyecciones post egreso: Educación Superior y empleo en área de especialidad

En relación a la consulta sobre planes y expectativas para el futuro laboral, gran parte de los estudiantes consultados, en especial los que presentan necesidades transitorias, contempla egresar de la EMTP y continuar estudios, ya sea en algo que se relacione con lo que actualmente está estudiando, a modo de especialización, o bien aprendiendo algo diferente que le dé más opciones laborales. La proyección incluye planes de estudio a corto y mediano plazo. Del mismo modo, los alumnos contemplan trabajar para solventar estudios superiores, inclinándose más por una formación técnica de nivel superior. Más circunstancial, aunque también presente, está la opción de una formación universitaria. En estos casos, el cumplir con la práctica laboral no aparece como una condición obligatoria o necesaria para la viabilidad de estos planes, puesto que no es requisito.

Por otra parte, en quienes sí aparece la idea de trabajar inmediatamente después del egreso e idealmente en aquello que se está estudiando, el cumplimiento de la práctica laboral aparece como un paso obligado y está la idea de realizarla para insertarse pronto a un espacio laboral, cumpliendo así la expectativa inicial que motivó su opción por la formación TP.

E1: “Sí, porque yo saliendo de cuarto quiero estudiar en INACAP, Gastronomía Internacional y después ya estudiar otras dos carreras que me interesan. Me gustaría trabajar así como de chef en el W, como que me interesa” (Estudiante con NEE permanentes).

E2: “En una empresa instalando dispositivos de red, lo que fuera en red(...) Sí, estudiando en un instituto profesional que actualmente es lo que más me

gusta, yo encuentro que es más digno que una universidad, no tengo una muy buena visión de la universidad” (Estudiante con NEE transitorias).

E3: “Sigo pensando en eso, pero como que aún no estoy bien decidido, porque me da miedo equivocarme de carrera, por ejemplo de profesión, o a veces no se me ocurre nada para estudiar a futuro (...) Tener éxito, si se presenta la oportunidad de trabajar en algo que me gusta” (Estudiante con NEE permanentes).

E5: “En unos años más me veo trabajando en algo que tenga que ver con esto, es que igual quería seguir estudiando para especializarme más en contabilidad y después quiero seguir en otra cosa, en otra carrera, ser dibujante técnico o electricista” (Estudiante con NEE transitorias).

E6: “Luego de dar la PSU, mis planes son seguir estudiando una carrera asociada al área de telecomunicaciones, basándome en la base que me ha dado lo que he aprendido en el liceo a lo largo de estos años. Igual me da un poco de miedo, el salir de 4^a medio e insertarme en el área laboral, pero quiero seguir estudiando, y quizás más tarde, tomar la carrera que tenía pendiente”. (Estudiante con NEE permanentes).

Es importante matizar que esta visión sobre el futuro, si bien es bastante general, no resulta tan optimista en todos los casos entrevistados, ya que en una concentración de casos de estudiantes con NEE de tipo permanente, e incluso en estudiantes con NEE transitorias, se deja sentir la incertidumbre post egreso del colegio, como se puede observar en la siguiente categoría.

Sombria percepción en torno a oportunidades y condiciones laborales para personas con discapacidades

En relación a las expectativas de acceso a empleo en el futuro y a las condiciones de estos espacios laborales, la opinión predominante es que las personas en condición de discapacidad tienen mayores dificultades de acceso y menos oportunidades y remuneraciones. Por ello, presuponen que las empresas preferirían contratar a quienes no tengan estas condiciones especiales.

La construcción de esta idea se conecta con la opinión de que las personas en general y los empleadores en particular, tendrían prejuicios sobre las capacidades de desempeño y adecuación de alguien que tenga alguna condición especial, especialmente si esta es una discapacidad que resulte más evidente. La percepción se matiza con la opinión de que ha habido leves cambios favorables a la integración laboral de personas con discapacidad y de que no se debería discriminar entre personas. Algunos consideran que en la actualidad se ofrecen más oportunidades para las personas en situación de discapacidad, es decir, en ellos hay una relativa conciencia del derecho a oportunidades de trabajo; sin embargo, perciben que no habría igualdad de condiciones, especialmente en cuanto a remuneraciones,

y que las personas en situación de discapacidad se ven obligadas a adaptarse a las condiciones que se ofrezcan en este plano.

E2: *“En mi opinión, hay poca inclusión de las personas con discapacidad y ese tipo de problemas, porque no en todas partes los acogen en el aspecto laboral, por lo que en ese sentido falta apoyarlos o integrarlos más. Tuve una amiga con este tipo de problemas que le costaba mucho adaptarse al liceo”* (Estudiante con NEE transitorias).

E. 4: *“Las condiciones laborales no están hechas para las personas con necesidades especiales, por lo que no son las mismas condiciones que para el resto”* (Estudiante con NEE transitorias).

E.6: *“Las condiciones no van a ser iguales, porque se diferencia en los sueldos”* (Estudiante con NEE transitorias).

E.8: *“Malas condiciones, me han contado de hechos que me han dejado esta sensación”* (Estudiante con NEE transitorias).

E10: *“...igual puede que cueste un poco... porque son diferentes las condiciones laborales (...) La persona especial tiene que adaptarse, quizás le cueste un poco, pero tiene que adaptarse bien porque el trabajo no se adapta a ellas”* (Estudiante con NEE transitorias).

E3: *“Siento que no se toman en cuenta a esas personas, porque como que pescan a los que no tienen discapacidad, como por ejemplo si un discapacitado trabaja en segundo piso no le ponen ascensor cosas así”* (Estudiante con NEE permanentes).

E5: *“Yo creo que son... no son muy buenas (condiciones), no todo está hecho para personas con discapacidades”* (Estudiante con NEE permanentes).

2. PROCESO FORMATIVO TÉCNICO-PROFESIONAL PARA ESTUDIANTES CON NEE.

Formación Técnico-Profesional: perspectiva de los estudiantes

En relación a este núcleo, la búsqueda de información con los estudiantes se concentró en describir cómo son percibidas las condiciones infraestructurales, organizacionales y metodológicas del proceso formativo en general y las instancias de práctica laboral. Para ello, se consideró como aspectos clave los modos en que se hace la coordinación interna del sistema escolar para asegurar el proceso de su formación completa —inclusive la práctica—, abarcando en ello también la dimensión inclusiva de las relaciones sociales con docentes y pares o convivencia escolar; y la accesibilidad general y participación de los estudiantes, desde sus intereses y expectativas. Las categorías se saturaron a partir de los siguientes ejes:

- La adecuación metodológica de la enseñanza-aprendizaje para atender a sus NEE y al rol de los docentes de especialidad y transversales.
- La accesibilidad a educación y rol del PIE en el proceso formativo TP.
- La convivencia escolar, relación con docentes, pares y participación en actividades extracurriculares.
- La percepción sobre los espacios de integración social.

Adecuaciones en la didáctica y en evaluaciones según diversidad de niveles de aprendizaje: perspectiva del estudiante

En la perspectiva de los estudiantes, se evidencia un mayor reconocimiento de adecuaciones para facilitar la accesibilidad, ligadas al desarrollo de las clases, tales como la didáctica para explicar contenidos y el ajuste de las formas de evaluación mediante la adaptación de instrumentos e instancias evaluativas a distintos niveles o capacidades de aprendizaje.

Ante la consulta: “*Acá en el liceo, frente a tus necesidades ¿has recibido apoyos en sala o talleres por parte de profesores o profesional de apoyo, en tu aprendizaje?*”, se describe como estrategia primaria que se brinda apoyo específico y predominantemente desde profesionales del equipo PIE al estudiante con NEE. Los docentes de especialidad y asignaturas transversales en ocasiones también proporcionan atención personalizada, pero esta labor recae especialmente en el apoyo PIE.

Además, se constata una estrategia colaborativa entre los profesionales de apoyo y los docentes de especialidad TP y de asignaturas transversales. Esta estrategia implicaría una labor conjunta para todo el grupo curso en sala o talleres, previamente coordinada entre docente TP o transversal y el profesional de apoyo PIE, donde la intención es reducir tanto como sea posible la discriminación en las acciones pedagógicas, evitando establecer diferencias entre estudiantes y brindando apoyo en el ambiente natural de aprendizaje.

En cualquier caso, las estrategias se activan según necesidades emergentes de los estudiantes en cada asignatura y es el profesional de apoyo PIE quien monitorea la progresión de los mismos. En este sentido, es notoria la predominancia de un carácter más integrativo que inclusivo en el modelo escolar, lo que es atribuible en gran medida al diseño del currículum y su planificación pedagógica, así como a la creencia y habituación de muchos docentes, para los que el apoyo PIE es más efectivo para obtener avances en el estudiante, puesto que no siempre se cuenta con las herramientas para hacer una labor específica sin desatender a todos los demás estudiantes.

De esta forma, se declara y naturaliza en varios testimonios que estos apoyos ocurren en el espacio mismo de la sala, junto a todo el grupo curso solo cuando es posible y dedicándoles atención preferente a los estudiantes que presentan NEE de algún tipo. En otras ocasiones, la opción es programar que el estudiante reciba apoyo especial, lo cual se vivencia como “ser sacado de clases” en ciertos días u horarios para recibir explicaciones distintas, reforzamientos extra, o rendir evaluaciones diferenciadas en salas del programa de integración escolar. En todos los casos, resalta la labor del profesional de apoyo PIE como algo nuclear para facilitar procesos y conseguir logros de aprendizaje.

E1: *“No todos los profes saben que tengo una NEE. Cuando no entiendo los profes se dan el tiempo de explicarme sin necesidad de saber que tengo una NEE”.* (Estudiante con NEE transitorias).

E4: *“Sí, antes iba alguien a la sala a apoyar y las pruebas se hacían en la sala PIE separada de los otros compañeros”* (Estudiante con NEE transitorias).

E.7: *“Sí, las pruebas son diferentes, las coeficientes dos, las demás son todas iguales”* (Estudiante con NEE transitorias).

E 10: *“En el 2014, me eximieron de inglés porque me costaba mucho, entonces las notas no corrían para mí durante ese año. A veces me enseñan de otra forma en clases, más explícita”* (Estudiante con NEE transitorias).

E 12: *“Sí, si nos cuesta más o alguien va más lento que otro, se adaptan a él”* (Estudiante con NEE transitorias).

E13: *“Sí igual, por ejemplo, explican para toda la clase y para el que no entendió se acercan al puesto y te explican y si entendiste bien y si no, vuelven a explicar. No le evalúan diferente al resto”* (Estudiante con NEE transitorias).

E15: *“Al principio de este año iba el que me ayuda a hacer los ejercicios, él me acompaña las primeras clases de la semana, una vez a la semana entra conmigo al taller y ve mis actividades prácticas, todo eso, entonces está pendiente y si no va yo puedo acercarme a él y decirle lo que me cuesta para que me ayude... Tengo psicólogo y tengo de las que ayudan a estudiar”* (Estudiante con NEE permanentes).

E2: *“(...) en las pruebas a veces me sacan una alternativa o la tía que va a ayudar en las pruebas (apoyo PIE), me ayuda y me explica, o por ejemplo cuando se queda explicándome otra cosa...la profe explica unas cosas nuevas y hace controles, ella me hace controles de lo que me explicó y no de lo que pasó en clases”* (Estudiante con NEE permanentes).

E3: *“Sí, es que los profes saben que no todos tienen la misma forma de aprender, algunos lo hacen por interrogación, otros en la práctica de los ejercicios”* (Estudiante con NEE permanentes).

E 2: *“Sí, en las salas y los talleres, entonces se nos facilita mucho más para aprender, es mucho más fácil aprender la materia, los profesores siempre tienen mucha disponibilidad al momento de ayudar”* (Estudiante con NEE permanentes).

E3: *“En matemáticas y acá en taller de repente cuando me vienen a buscar (las tías del PIE) para hacer otras actividades allá en la sala de atrás. Los apoyos que me dan en matemáticas me ayudan a reforzar los números, aprender más en las sumas, las restas, todo lo que tenga que ver con matemáticas. En los talleres me ayudan a facilitar en el tema de pelar un cable” (Estudiante con NEE permanentes).*

En torno a las condiciones organizacionales y cómo estas son percibidas por los estudiantes, se exploraron elementos referidos a la forma en que se estructuran y distribuyen los roles y acciones necesarias para dar cumplimiento a la formación técnico-profesional, para asegurar la accesibilidad de los estudiantes con NEE a las ayudas técnicas y obtener las adaptaciones materiales o de otro tipo requeridas para satisfacer el apoyo pedagógico a los estudiantes. También se abordaron aspectos de interacción social del estudiante en el espacio de escuela con pares y adultos.

El Programa de Integración Escolar (PIE) como factor decisivo en la accesibilidad a la educación de estudiantes con NEE

A nivel escolar, en las condiciones organizacionales para facilitar el acceso y progresión de los estudiantes, se remarca el rol del PIE, ya que es a través de él que se proporciona apoyo sistemático a los estudiantes; su existencia y funcionamiento constituye un dispositivo situado dentro del sistema regular de clases, que opera paralelo a él por mandato ministerial, convirtiéndose en un conector clave para garantizar la accesibilidad a la educación de los estudiantes con situaciones especiales.

En el PIE, los estudiantes son mayoritariamente recibidos con un diagnóstico previo desde el sistema escolar básico, el cual opera como una continuidad al apoyo antes mencionado. En menos casos, también ocurre que, si las necesidades del alumno no fueron detectadas antes, el equipo de especialistas lo evalúa por primera vez, generalmente como reacción a la observación de su rendimiento y conducta.

En la consulta específica, a los estudiantes se les pidió indicar *cómo se organizó el acceso a estos apoyos en su caso y desde dónde provenía su diagnóstico para ser parte del PIE*. Sus respuestas refrendan estas observaciones:

E1: *“No sé qué es eso del PIE... pero yo venía con una evaluación. Desde ahí me apoyaron” (Estudiante con NEE permanentes).*

E2: *“Me evaluaron desde el PIE, por el tema de que soy un niño con Asperger” (Estudiante con NEE permanentes).*

E3: *“Acá me evaluaron... Es que no me acuerdo, entré en básica aquí y ahora estoy en 3° Medio” (Estudiante con NEE permanentes).*

E4: *“Ah, yo creo, ¿a ver?, es que me repiten los exámenes al fonoaudiólogo (...) Las dos, me revisan y me apoyan en los resultados” (Estudiante con NEE permanentes).*

E6: *“Yo venía desde la básica con problemas” (Estudiante con NEE permanentes).*

E1: *“Mi mamá le solicitó al profesor y ella habló con la profesora y de ahí fue cuando llegué a este taller. Desde la básica estaba, pero no recuerdo desde cuándo estoy en el PIE. Antes, que yo me acuerde, estaba con la profesora, era psicopedagoga y con ella me tocaba talleres, no recuerdo en qué año fue” (Estudiante con NEE transitorias).*

E2: *“La ayuda de los profesores es esencial, ya que se organizan mucho, pues si ven que a un alumno le cuesta mucho, lo toman y lo ayudan más, por ejemplo, después de clases hay que quedarse a reforzamientos” (Estudiante con NEE transitorias).*

E3: *“Yo venía del colegio anterior ya con esta indicación escolar, con el PIE que tenía que hacerlo acá también, porque a mí me cuesta mucho que entre matemática y aparte que muchos problemas que he tenido me ha ayudado a salir” (Estudiante con NEE transitorias).*

E4: *“Acá me evaluaron en el PIE, desde primero” (Estudiante con NEE transitorias).*

E6: *“Venía con un diagnóstico de antes porque allá en el otro colegio (en la básica) igual estuve en integración” (Estudiante con NEE transitorias).*

E7: *“El año que quedé repitiendo, la misma tía me mandó a hablar, aquí me evaluaron” (Estudiante con NEE transitorias).*

E8: *“Aquí me evaluaron en el PIE, pero igual he tenido ese problema, de que cuando estudio siempre se me olvida la materia” (Estudiante con NEE transitorias).*

E10: *“Desde que llegué en el 2014, ya venía evaluada mi dificultad, por ejemplo, de cómo me iba en la básica. En la básica me costaba el tema del inglés, por lo que en el 2014 me eximieron de inglés. Porque me costaba” (Estudiante con NEE transitorias).*

E13: *“...la psicopedagoga me ayuda, pero no sé si seré de PIE (...) Nos hacen pruebas y nos siguen llamando, el psicólogo me ha hecho entrevistas, pero no a todos los vuelven a llamar. El psicólogo me ve y me hicieron una entrevista y después de eso llamaron a pocos compañeros” (Estudiante con NEE transitorias).*

En cuanto a la práctica del modelo de trabajo, resalta que su ejecución es aún preferencialmente diferenciada, poco integrativa y distante de ser plenamente inclusiva. Los profesionales de apoyo PIE en especial, y los docentes o directivos, tienen conciencia de que no está plenamente ajustada a un enfoque de derechos y que aplicarla óptimamente supondría un giro completo hacia un modelo más inclusivo, en el que no haya que hacer adecuaciones de tipo diferencial, sino más bien que se cumpla con una metodología pedagógica basada en el DUA (Desarrollo

Universal de Aprendizajes), que garantice la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, teniendo en cuenta la riqueza de su diversidad.

Experiencias diversas de inclusión en la convivencia escolar, según tipo de NEE

En relación a este tópico, las consultas a los estudiantes estuvieron concentradas en conocer su experiencia respecto a la convivencia con sus compañeros y docentes en distintos espacios del establecimiento, y en captar su percepción sobre la aceptación e inclusión de sus diferencias, además de identificar si han vivenciado situaciones de trasgresión a sus derechos de inclusión.

En específico, las preguntas fueron las siguientes: ¿Cómo calificas las relaciones con tus compañeros y profesores?; ¿Ha habido situaciones en las que sientas que tus derechos no han sido cumplidos o respetados por alguien? Las respuestas se diversifican con tendencias en dos sentidos:

Según tipo de NEE: Los estudiantes con NEE permanentes tienden a tener una evaluación deficiente de estas experiencias y manifiestan mayores episodios de trasgresión de derechos que los estudiantes de NEE transitorias.

Según tipo de experiencia: Quienes señalan haber tenido buenas experiencias, evalúan el entorno como grato, comunican buenos niveles de relaciones interpersonales con pares y profesores, lo que constata buenas prácticas de convivencia escolar. En contraste, quienes reportan acciones trasgresoras respecto de su condición, mencionan algunas prácticas discriminatorias, de etiquetamiento, violencia y aislamiento. En general, este último tipo de relatos tiende a coincidir con la condición de necesidades especiales permanentes:

E3: “Sí, cuándo una niña me quería cortar la cara, cuando me quería pegar y la directora no quiso dar los datos para poner una orden de alejamiento, se lo tuvimos que pedir a la Directora General” (Estudiante con NEE permanentes).

E7: “Mire yo no sé si es por leer porque uno lo puede tomar a mal, pero a mí no me gusta que me vean como... porque estas palabras me duelen, que me digan enfermo, psicópata, idiota” (Estudiante con NEE permanentes).

E5: “De primer año me han molestado, me produce rabia, ellas me molestaron, el otro día casi peleamos” (Estudiante con NEE permanentes).

E3: “Bien, No... Pero cuando veo algo que no me gusta a mí, me alejo de las personas sola (...) les daría un 5,5 no más, porque alguno de mi curso no ven como compañero para mí, el profesor algunos profesores, un poco pesados” (Estudiante con NEE permanentes).

E11: “Con mis compañeros no sé, porque no me junto con ellos” (Estudiante con NEE permanentes).

E1: “Me llevo bien con mis compañeros y con los profes” (Estudiante con NEE transitorias).

E2: “La considero buena, ya que no tengo problemas con ninguno, de hecho, me llevo muy bien y eso me ayuda mucho más, en el sentido de no estar alejada de lo que es el área de las telecomunicaciones...” (Estudiante con NEE transitorias).

E.5: “Buena, porque de los profes no tengo nada que decir, ellos se han portado un 7 conmigo y mis compañeros igual, aunque no me llevo con algunos” (Estudiante con NEE transitorias).

E6: “Con los profesores bien, con los compañeros con los que yo hablo bien, pero con el resto no hablamos nada porque me llevo mal con unas compañeras por problemas del colegio anterior” (Estudiante con NEE transitorias).

E.7: “Con mis profesores me llevo bien, con mis compañeras no mucho, porque tengo una amiga y las demás como que me dan lo mismo...” (Estudiante con NEE transitorias).

Déficit de participación y reconocimiento limitado de oferta extracurricular

Como parte del segundo objetivo, se indagó también en la experiencia de los estudiantes con NEE para saber si, además del espacio habitual y obligatorio de las salas de clases y talleres de especialidad, ellos estaban integrados a otras instancias programadas que promovieran el desarrollo de habilidades e intereses y fomentaran una participación escolar inclusiva. Por ello, la consulta se planteó de la siguiente manera: “¿Tú participas en otras actividades extracurriculares acá en el liceo? ¿En cuáles, por ejemplo?”

Las respuestas al respecto muestran un panorama muy deficitario. Se conoció que, de manera mayoritaria, prácticamente no participan en ellas, o bien no hay instancias de su interés. En un número muy menor de casos se indican actividades ligadas a prácticas religiosas (pastoral, confirmación, catequesis), prácticas deportivas (fútbol, tenis de mesa, atletismo, ajedrez), prácticas artísticas (danza, pintura) y prácticas de promoción a la convivencia escolar (Gama, Taller “Pase”, banda de guerra).

Percepción de los espacios de integración social: diversidad de experiencias

En cuanto a la percepción del espacio escolar y su nivel de integración a este, los estudiantes con NEE mencionan distintas experiencias y opiniones. El espacio escolar es percibido como un lugar físico en el que se sienten más o menos cómodos y aceptados por pares y profesores, tanto en la sala como en los talleres y el patio, todo ello en el marco de actividades escolares rutinarias. Este resulta ser uno de los temas sensibles a las diferencias de percepción conforme al tipo de NEE.

E1: *“En todos los sentidos me he sentido integrado, no me he sentido excluido, me he sentido bien”* (Estudiantes con NEE transitorias).

E2: *“En cuanto a espacios menos integrados realmente ninguno, pero en donde me han integrado más es en los talleres. A nivel general en mi curso son unidos (son 17 personas las que componen el curso)”* (Estudiantes con NEE transitorias).

E4: *“Nunca me he sentido menos integrada en el liceo y me siento más integrada en el PIE”* (Estudiantes con NEE transitorias).

E5: *“Yo creo que en el patio me he sentido rechazada, mí como que ese sentido de ser diferente”* (Estudiantes con NEE transitorias)

E7: *“Ehh no sé, a veces como que en el taller como que me preguntan y en la sala no mucho y ahí no me interesa tampoco si yo vengo a estudiar”* (Estudiantes con NEE transitorias).

E8: *“Donde me he sentido más integrado es en mi carrera, en general me siento bien integrado y tengo hartos amigos. En 1° y 2° Medio no tenía amigos, pero ahora en 3° Medio mi vida cambió y me fui poniendo más sociable”* (Estudiantes con NEE transitorias).

E10: *“En los recreos donde paso más tiempo, porque ya estoy adaptado, es en la biblioteca, porque así puedo conversar con personas que están ahí o con la propia tía que está ahí. Ahí (en la biblioteca) me siento como más seguro, pero, en el patio no me siento integrado. Tengo un compañero al que yo le tengo confianza, pero cuando él está en los recreos ciertas veces me acerco, pero, no tanto porque estoy acostumbrado más adentro”* (Estudiantes con NEE transitorias).

E11: *“No sé, en la sala a veces me siento excluida, pero ningún problema, el profe no me toma mucho en cuenta, pero me da lo mismo a mí”* (Estudiantes con NEE transitorias).

E12: *“En la sala, me siento más integrado porque es más cómodo. El sector donde están los ‘flaites’ es donde no me siento integrado”.* (Estudiante con NEE permanentes).

E2: *“En la sala me siento más integrado y en el patio menos integrado por el ambiente...”* (Estudiante con NEE permanentes).

E4: *“No me siento integrado”* (Estudiante con NEE permanentes).

E5: *“En mi sala me siento más integrado, y menos en el patio”* (Estudiante con NEE permanentes).

E6: *“Me siento más integrado en talleres y en algunas salas, y menos integrado en los patios y durante otro tipo de eventos, en el patio porque aparte de las personas que conozco en sí hay personas con las que no hablo”* (Estudiante con NEE permanentes).

E10: *“No me he sentido integrado en el colegio, pero no me incomoda eso... en el recreo donde menos integrado me siento... una vez cuando había que hacer una feria técnico-profesional, yo ahí le pregunté a un grupo porque me cuesta conseguirme grupo”* (Estudiante con NEE permanentes).

Tras haber analizado los aspectos de experiencia y perspectiva de los estudiantes respecto a su proceso de formación, motivaciones, expectativas y proyecciones, se presentan los resultados del análisis correspondiente al segundo objetivo, que además de ser opinado por los mismos estudiantes, consideró la triangulación de datos con otros actores de la comunidad educativa que fueron entrevistados: directores, jefes de UTP, Coordinadores PIE, docentes de especialidad y profesionales de apoyo PIE.

CONDICIONES INFRAESTRUCTURALES, ORGANIZACIONALES Y METODOLÓGICAS DEL PROCESO FORMATIVO TP DE ESTUDIANTES CON NEE: PERSPECTIVA DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DE ESCUELAS.

El objetivo abordó la apreciación de directores, jefes de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), coordinadores PIE, docentes de especialidad TP y profesionales de apoyo PIE respecto de las condiciones generales con las que cuentan en la actualidad las escuelas TP participantes, a fin de capturar el contexto y su funcionamiento en pos de la formación TP de los estudiantes. De estos elementos fue posible reconocer su opinión sobre los principios de la inclusión educativa, el modelo de trabajo y organización que predomina, la forma en que solventan y priorizan mejoras e inversiones para cumplir con las exigencias de integración y cómo visualizan las necesidades, fortalezas y barreras para acercarse a un modelo inclusivo pleno.

De los relatos editados de sus entrevistas, se proponen las siguientes categorías de interpretación de todos estos aspectos.

Presencia de NEE transitorias y permanentes: desafíos educativos en la EMTP

Existe un límite de atención a alumnos con NEE, lo que se debe a factores de infraestructura del colegio, a los proyectos que se realizan por niveles dentro de los establecimientos educacionales, al nivel de coordinación con el resto del equipo PIE del establecimiento en que se encuentran insertos, o a factores asociados a decretos o leyes educacionales.

Entre las NEE más detectadas al interior de los establecimientos educacionales, están el trastorno de déficit atencional (TDA), la discapacidad motora y Asperger; mientras que entre las de menor presencia se encontraban las condiciones de discapacidad sensorial (ceguera e hipoacusia) o las de tipo intelectual.

Presencia de principios de inclusión: los derechos son un marco teórico necesario y valioso, aunque incompleto en la práctica

Destaca en los relatos una conciencia de que en la actualidad en las escuelas predominan prácticas más propias de un enfoque de integración, pero con debilidades, dados sus matices con prácticas de educación diferenciales; sin embargo, admiten que lo deseable sería una transición gradual hacia elementos de efectiva inclusión. En este sentido, los distintos entrevistados perciben que las comunidades escolares implementarán nuevas orientaciones en el futuro, empujadas sobre todo por el efecto de la ley de inclusión, más que por una toma plena de conciencia para lo cual haría falta una mayor inversión en capacitación y sensibilización sobre temáticas de inclusión de la diversidad en general y no solo de las situaciones de discapacidad. En esta línea, las incipientes acciones desde el DUA, indicadas por decreto para tratar de instalar y homogeneizar procesos entre los estudiantes en un mismo establecimiento, se presumen como insuficientes para el cambio.

Resalta en varias opiniones una aceptación positiva general en torno a la necesidad y posibilidad de la inclusión educativa para el país. Los participantes entrevistados adhieren a valores como igualdad de derechos y oportunidades para todos los jóvenes, los aprecian como algo favorable para el desarrollo de capacidades de todos los que participan de dichos procesos (compañeros, docentes, etc.). Un ejemplo de esta postura es el hecho de que se oponen a la idea de que se discrimine o se segregue a los estudiantes por condiciones de discapacidad u otras diferentes. Asimismo, perciben que existen a nivel discursivo algunos signos de cambio social a favor de la inclusión reflejados, por ejemplo, en los PIE a través de lo establecido en el Decreto 170/09, que vienen a hacer más formal o reconocible la existencia de estas necesidades y a señalar rutas de trabajo pedagógico. Sin embargo, perciben resistencias a nivel macro y barreras por superar, dado que en una mirada de país existen aún pocos colegios que adhieren y están dispuestos a permitir una matrícula plenamente inclusiva. Consideran que la mayoría de los proyectos educativos han decidido restarse y quedarse al margen de esta práctica. En este sentido, notan la invisibilidad de ciertos grupos en lo que respecta a procesos educativos y por ello consideran más relevante su rol como establecimientos municipales.

No obstante esta tendencia general, se observa en algunas respuestas específicas algunos conflictos sobre cuán amplio puede ser el ejercicio de derechos de estos estudiantes con NEE dentro de la elección de especialidades TP, señalando a priori que ciertas limitaciones o discriminaciones positivas serían necesarias para su propia seguridad.

En estas apreciaciones, la sintonía valórica respecto a la inclusión se alinea mejor con el derecho a educarse como todos y el derecho de acceder a una

especialidad, más que a elegir cuál estudiar, obstaculizando con ello el desarrollo de motivaciones y expectativas de los estudiantes. La pregunta que se exploró en esto fue ¿Cuál es su opinión de los principios y derechos que promueven la educación inclusiva?

E1: *“En primer lugar, que todos tengan acceso a la educación, en todo el sentido de la palabra, desde que los chiquillos puedan participar de todas las clases, de todas las actividades, que no se les pueda negar la posibilidad de entrar a ninguna clase, partiendo desde ahí que sea inclusivo que no hablemos de solamente una matrícula”* (Coordinador PIE).

E2: *“Es que el tema va ahí, o sea, es un derecho ... es un derecho que nosotros en lo común no damos y no permitimos, sino que siempre marginamos o siempre minimizamos, entonces no hay un tema de realmente ser inclusivo, no somos un país inclusivo, no somos un país de oportunidades”* (Docente TP).

E5: *“O sea a mí me parece bien, sin embargo, siento que somos pocos los colegios que realmente estamos alineados con la iniciativa, es más fácil para otros sacarse de encima a los alumnos y no hacerse cargo...”* (Director).

E3: *“...tener conciencia de que hay un territorio más amplio en lo que respecta a las necesidades (...) y aprender que los estudiantes aprenden de maneras muy diversas y eso no tiene que ver con las necesidades especiales de los alumnos, tiene que ver con lo general de las personas, mi opinión es que la mirada consta en algo que siempre ha debido estar presente”* (Jefe UTP).

E2: *“...ahora hemos estado bajando la información, salió el decreto 83 que habla un poco del DUA, Diseño universal, entonces ahora le estamos bajando la información a los profesores (...) creo hay que crear un cambio de mirada en relación a poder mirar todas las NEE dentro de la sala de clases (...) como es regla del ministerio poder aplicar el decreto 83, el que viene a mostrarnos el DUA también, estamos trabajando un poco en eso por lo menos lo que hemos hecho es que las educadoras planifiquen mucho más sus intervenciones en la sala de clases pueden acompañar el proceso haciendo adecuaciones curriculares, adaptación a la evaluación”* (Coordinadora PIE).

E6: *“Principios y derechos de inclusión (...) es tan macro[... no sé si eso se logra fehacientemente a nivel nacional, queda en el discurso políticamente correcto, todos los procesos que se están haciendo para entregar calidad solamente son discurso todavía, que no ha bajado de manera consciente, como el decreto 83 que es tan macro, complejo, que cómo voy a bajar eso para aterrizar en mis chiquillos; es complejo, es difícil porque está el discurso, pero no el liderazgo...”* (Docente TP).

E3: *“Un cambio profundo no, creo que hemos ido cambiando de a poco también esto de incorporar el tema de los estudiantes con necesidades educativas (...) Creo que esto debe ser algo mucho más profundo, en lo cual creo que todavía nos falta profundizar (...) Nos falta tal vez organizar un poco más el trabajo con ellos para que tenga mejores resultados”* (Director).

Déficits de infraestructura: no todas las NEE permanentes y situaciones de discapacidad están siendo abarcadas con suficiencia y calidad

La exploración apuntó a identificar las inversiones o modificaciones concretas que los establecimientos han realizado o necesitan para facilitar el acceso y formación completa de estudiantes con NEE en toda su diversidad. Se apuntó a reconocer tanto inversiones de tipo arquitectónico, adquisición de equipamiento, así como a contratación de recursos pedagógicos especiales. Destaca en las respuestas que la mayor cantidad de los recursos se han destinado al ámbito de la contratación de profesionales de integración (PIE) y a otros especialistas de apoyo, así como a la adquisición de equipamientos en aula de recursos o necesidades emergentes de los estudiantes, que son mayoritariamente de tipo transitorio.

Del mismo modo, es notorio el déficit en cuanto a inversiones para modificar infraestructura que garantice la accesibilidad de cualquier condición o necesidad educativa, sobre todo si se piensa en las NEE permanentes asociadas a discapacidad de tipo motor o con movilidad reducida. Surge así la duda de si las inversiones en infraestructura y equipamiento (ascensores, rampas, softwares, ayudas técnicas para ceguera, personal intérprete de señas, entre otros) no se han intencionado por no tener estudiantes con estas necesidades motrices, visuales, auditivas, o más bien porque estas mismas condiciones deficitarias en lo material, no permiten la llegada de este tipo de NEE. Algunos fragmentos representativos de sus opiniones muestran en primera persona estas percepciones:

E.1: *“Ninguna, no tengo alumnos en sillas de rueda, no tengo alumnos ciegos, no tengo alumnos sordos, así que ninguno” (Director).*

E.2: *“Bueno, aquí nosotros como no tenemos alumnos con situaciones motrices difíciles; hay algunas modificaciones, como bajadas con rampas, más que rampa, construcciones en desniveles (...) Se van adecuando los lugares de trabajo en vez de que los cursos estén trabajando en el segundo piso con este tipo de niño, habitualmente lo va hacer siempre en el primer piso...” (Director).*

E.3: [refiriéndose a ítems de inversión] *“Siempre tratamos de incorporar nuevos profesionales. Creo que eso es como un elemento de inversión, este año tuvimos una persona que hizo, así como apresto laboral (...) si hay que llevarlo a algún lado no se escatima en los gastos, [...] o sea finalmente sabemos que los fondos o los dineros que entrega el ministerio son para los estudiantes” (Director).*

El análisis de la información muestra que los colegios cuentan con unas adaptaciones materiales o arquitectónicas restringidas al tipo de NEE que actualmente presentan los estudiantes. En la mayor parte de los casos, las profesionales de apoyo PIE observan que estos no tienen situaciones de movilidad reducida o necesidades motoras y que en general hay baja matrícula para estudiantes con

estas y otras necesidades como hipoacusia o ceguera, que impliquen otro tipo de adecuaciones o ayudas técnicas.

En cuanto a la accesibilidad, existe la duda de si estas adecuaciones no se han hecho porque no tienen este tipo de estudiantes o si, al no tener las condiciones ya adecuadas, no reciben o no pueden recibirlos; lo que sugiere una forma de exclusión velada o no consciente.

Asimismo, los participantes perciben que con la nueva ley de inclusión han aumentado y van a seguir aumentando los diagnósticos y demandas de matrículas de estudiantes con NEE permanentes de este tipo y que seguramente habrá que intervenir mucho más los establecimientos en la infraestructura y equipamiento, pero que en la actualidad los déficits se perciben de modo más evidente cuando se contrasta la interacción de la condición de un estudiante con el contexto o medio escolar.

E9: “Ninguna, porque ambos diagnósticos no implican una mayor adecuación del acceso, ellos no tienen problema de movilidad, no tenemos alumnos que presenten sordera o falta de visión o problemas motores, nosotros no hemos ingresado ese tipo de alumnos” (Profesional apoyo PIE).

E7: “Creo que no, porque la parte de infraestructura no se ha tenido que adecuar en nada; por ejemplo, si tuvieras un alumno en silla de ruedas, ahí sí debería haber un cambio en la infraestructura, pero con las discapacidades que tenemos no han adecuado nada” (Profesional apoyo PIE).

E3: “Lo que pasa es que recién este año ingresó una niña como, por ejemplo, en silla de ruedas, en la educación básica, como que recién se están viendo esos temas de dificultades motoras como para poner rampas. En cuanto a la infraestructura no se ha adecuado mucho” (Profesional apoyo PIE).

E2: “Generalmente eso del diseño estructural de las salas de clases se asocia más a una discapacidad motora, que nosotros no tenemos” (Profesional apoyo PIE).

E1: “El colegio tuvo una estudiante que utilizaba silla de ruedas y el colegio no está adaptado con rampas. Otro estudiante es Asperger, pero no afecta ni al curso ni el espacio” (Profesional apoyo PIE).

Ajustes y medidas favorables a la accesibilidad y participación de estudiantes con NEE

El panorama declarado en este sentido se percibe más favorable a la accesibilidad y funciones que necesita cumplir el equipo docente para la inclusión de estudiantes con NEE tanto en clases y talleres como en otros espacios de participación, especialmente tratándose de necesidades de tipo permanente con requerimientos materiales, dada la movilidad reducida de estos alumnos. Los agentes

educativos consideran que tienen buena implementación en general, gracias a las subvenciones y gestión de los establecimientos que permiten ir invirtiendo en mejoras arquitectónicas e implementación de espacios, como aula de recursos y talleres. En este sentido, fechan estas mejoras desde que decidieron incorporar el PIE y atribuyen a esta incorporación las modificaciones que se han ido haciendo gradualmente, donde la detección interna y constante de necesidades emergentes es muy relevante.

E1: “Desde el principio, desde que se implementa el PIE en el colegio, se realizaron los ajustes (...) se parte implementando el aula de recursos, materiales necesarios para trabajar y llevar a cabo el programa, se tiene que ajustar el PIE a todos los requerimientos que nos exige el Decreto 170” (Coordinador PIE).

E3: “En este momento, por infraestructura, se puede acceder a todos los espacios del liceo, todos los diagnósticos pueden acceder. Hay accesos para sillas de ruedas, no tenemos en este caso... hay un tema con el ascensor que siempre está con problemas” (Coordinador PIE).

E4: “Todo lo que podamos hacer, cada año nuestro grupo hace un estudio de las vías de acceso, de rampas, adaptaciones al inmobiliario (...) las terapéutas, kinesiólogas, y educadoras siempre están constantemente con un radar incorporado detectando problemáticas, que el colegio también en ese sentido apoya a facilitar y agilizar los procesos” (Profesional apoyo PIE).

E6: “...estamos bajo los condicionamientos, por ejemplo, de las mismas aulas (...) luego del robo del año pasado, todavía todos esos recursos no llegan como para habilitar esas salas y obviamente que quedamos en desventaja” (Docente TP).

Dentro de los apoyos o recursos con los que señalan contar, se constata la existencia de subvenciones Subsidio Estudiante Preferente (SEP) para el apoyo en inversión de infraestructura e implementación y PIE, destinado a la dotación de equipo especializado de profesionales en apoyo a estudiantes con NEE. También mencionan otros aportes como la ley de subvención especial y financiamiento de materiales aportados por las Corporaciones de Educación municipal (CODE-DUC). El SEP aparece como subvención principal para proveer las condiciones materiales a los liceos dado su carácter TP y dada la condición de vulnerabilidad social del segmento estudiantil que atienden.

En cuanto a la condición específica de los estudiantes con NEE, el PIE resulta ser un apoyo focalizado central para asegurar su acceso, tal como afirman estos jefes de UTP:

E2: “Sí, fundamentalmente el tema del SEP, es el gran paraguas que tenemos hoy día para abordar el tema de los chicos. Sin SEP no hay nada, porque con PIE no tenemos la infraestructura mínima para abordar a los 570 estudiantes de la Enseñanza Media, la dificultad por la infraestructura va más allá de los recursos, ya que exige una cantidad de metros mínimos por estudiante”.

E5: “Sí, la subvención escolar preferencial (SEP), esa se utiliza y es la que el estado nos da a nosotros y otra subvención por tener niños con NEE en el establecimiento”.

E7: “Está la subvención, el equipo PIE que es una subvención aparte. Nosotros contamos con la SEP y además la carreras cuentan con financiamiento desde CODEDUC, esos son más que nada para adquirir cosas, para adquirir bien lo que se necesite en cuanto a materiales”.

Condiciones organizacionales de la formación: apoyo clave del PIE por medio de trabajo colaborativo y aproximaciones a Codocencia/DUA¹⁵

Esta categoría exploró la percepción sobre fortalezas y oportunidades de mejora observadas frente al modelo de integración que hoy predomina. En la mayoría de los testimonios dados, la tendencia es a verbalizar barreras y debilidades, mientras que se detecta cierta dificultad para identificar logros. Existe la conciencia de que los esfuerzos hechos son de carácter más integrativo que inclusivo y que sigue pendiente esta última tarea, ya que hasta el momento la accesibilidad de estudiantes es preferentemente con NEE de tipo transitorio, siendo necesario brindar más oportunidades de integración a estudiantes con necesidades permanentes, que son las que generalmente implican situaciones de discapacidad y por lo mismo quedan más al margen del sistema.

Pese a esto, algunos participantes en el estudio valoran como fortaleza y oportunidad la experiencia pedagógica y la sensibilización que se ha incorporado sobre la temática de NEE: al evaluar la trayectoria recorrida hasta la fecha, se admite la puesta en vigencia del decreto 170/2009 y de otros decretos alineados con la inclusión de la diversidad, así como la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) han impulsado la discusión y reflexión sobre este tema. En consecuencia, el concepto de *inclusión* se ha instalado y se entienden sus diferencias, límites y posibilidades respecto de la integración.

Por ello, pese a la persistencia de varias dificultades y la diversificación del discurso, algunos consideran que hoy se está en mejor posición para avanzar hacia una meta inclusiva, en la medida en que se trabaje sobre todo por superar barreras actitudinales y creencias discriminatorias, presentes en la organización y cultura escolar. En este sentido, resulta clave la existencia del PIE para acercarse a esta posibilidad.

En relación a los principios que plantea el modelo de inclusión, el análisis muestra que existe sintonía con los valores y derechos que este modelo propone pero más a nivel del discurso, ya que en la práctica se admite que existen barreras. La conciencia inclusiva no es algo compartido por toda la comunidad escolar y

¹⁵ DUA: Diseño Universal de Aprendizajes.

debe perseverarse en la sensibilización, especialmente de docentes TP y docentes de asignaturas transversales.

La exploración en esta línea se orientó a identificar aspectos de cómo se planifica, cómo se coordinan, en qué momentos trabajan los docentes TP y los profesionales de apoyo PIE para atender a las NEE de los estudiantes:

E1: *“De acuerdo con las horas que los profesores vayan teniendo o se les vaya entregando, vamos haciendo un horario de trabajo (...) para poder coordinarnos, desde la planificación de la actividad de la clase, la evaluación de la actividad, la evaluación final o qué trabajo se va desarrollar en la actividad de clases, pero principalmente, como te dije anteriormente, en las áreas de Matemáticas, Lenguaje, Historia”* (Coordinador PIE).

E2: *“Se les da una hora PIE, como el decreto dice que debe haber tres horas PIE por curso, generalmente se las damos al profesor jefe y al profesor de especialidad, entonces se juntan con el educador diferencial a planificar, a revisar, a tomar decisiones en relación al estudiante”* (Coordinador PIE).

E3: *“Estamos regidos por el decreto 170 que nos delimita la forma, el tiempo y los temas a trabajar, entonces contamos con un tiempo que es el famoso trabajo colaborativo que son tres horas, que debiese ocupar el profesor que trabaja con los estudiantes con necesidades, con la especialista, puede ser el profesor o diferentes profesores (...) ¿Qué pasa en TP?... En el otro extremo tengo que hacer reuniones más bien masivas con las especialistas, con todas las especialidades”* (Coordinador PIE).

Condiciones metodológicas del proceso formativo y las instancias de práctica laboral

Las metodologías de enseñanza-aprendizaje deben ser intervenidas aun más para garantizar integración efectiva y disminuir estrategias diferenciales. En esta línea, es necesario priorizar e invertir aun más en el perfeccionamiento y la capacitación de docentes TP en herramientas pedagógicas, específicamente para la inclusión y las implicancias de las NEE.

Barreras para la inclusión de estudiantes con NEE: falta de capacitación del docente TP, reticencia empresarial y prejuicios discapacitantes

La pregunta directa que exploró estos aspectos apuntó a establecer las dificultades y desafíos para alcanzar una inclusión efectiva de estos estudiantes tanto en lo formativo como en lo social.

En la profundización de los aspectos que pueden estar constituyendo barreras en el presente modelo integrativo para avanzar hacia la inclusión, se relevan —desde la perspectiva o percepción— los siguientes:

- Insuficiencias formativas en el equipo docente de especialidades TP: se apunta a que debe ser reforzada la capacitación de estos docentes, ya que son especialistas en sus áreas de oficio pero no tienen herramientas pedagógicas para enfrentar las exigencias de estudiantes con NEE. Estos profesores requieren formarse en recursos didácticos más universales y en estrategias para adecuaciones evaluativas que permitan respetar la condición del estudiante a la vez que responder a los estándares de aprendizaje y evaluaciones a las que obliga el actual modelo por competencias para la formación TP.
- Resistencia y falta de confianza desde el ámbito empresarial: se perciben barreras para incorporar a estudiantes con NEE en las empresas e instituciones en las que los alumnos hacen su práctica laboral, o en los eventuales empleadores. Ello ocurre especialmente con necesidades de tipo permanente (tales como situaciones de discapacidad intelectual, motrices, visuales y auditivas), que serían aquellas más evidentes y sobre las que pesa mayor prejuicio de incapacidad para cumplir con los roles y exigencias laborales. Aparentemente, esto está constatado por la experiencia e intentos frustrados de incorporar al sistema de la escuela a estudiantes con estas características.

Ambos tipos de barreras se hacen evidentes en los siguientes textos de entrevista:

E1: “...tenemos el gran desafío de buscarles un lugar de práctica donde el empleador sepa que estos muchachos tienen necesidades, condiciones especiales y, por tanto, tienen que tener un trato especial con ellos y en eso creo que no nos va a ir mal, porque hemos estado conversando con algunos empresarios y me dicen que tienen ese tipo de experiencia. Yo creo que los pocos casos que vamos a tener van a salir adelante”.

E.2: “Las mayores dificultades que hay dentro de las Necesidades Educativas Especiales en un colegio como el nuestro, tienen que ver con lo técnico-profesional, y están en la parte técnica, en lo formativo (...) Y las otras dificultades que se dan en la parte técnica, en cómo se van adecuando los profesores a la realidad de los alumnos que tienen”.

E.3: “Es que en lo técnico-profesional yo siento que siempre está más atrás porque siempre se mira en torno a lo que es habilidades, evaluación por competencias (...) como se basa precisamente en competencia y destreza, si la persona no la alcanza tan bien es así como que no es capaz, entonces creo que desde ahí está al debe la inclusión (...) también tiene que ver con el

ámbito de la empleabilidad, tiene que ver con el ámbito de cómo lo vamos acercando al mundo laboral”.

E4: “...nuestro desafío va a estar después en la inserción laboral, yo creo que en la práctica profesional y lo que es este seguimiento y finalmente la inserción laboral yo encuentro que es nuestro gran desafío...los profesores tampoco están preparados, si bien es cierto que hay un programa de integración que ayuda, pero lo que es el profesor de aula yo creo que ahí falta más preparación para ellos, faltan más conocimientos, falta más información, porque la sala de clases sigue teniendo muchos estudiantes con muchas particularidades”.

E6: “...Yo creo que el grave problema es cuando el alumno se tiene que insertar finalmente en el campo laboral (...) Lamentablemente nuestra sociedad no está capacitada para nuestros alumnos que tienen distintas dificultades (...), pero es la gente, las empresas, los centros de práctica, quienes realmente dudan y prefieren a otra persona para que pueda ocupar ese puesto de trabajo”.

Sistemas de monitoreo a la progresión académica de estudiantes con NEE: rol específico y clave del PIE

En relación a la progresión de los estudiantes con NEE, se exploró los modos en que se cautela que estos puedan alcanzar los estándares académicos exigidos por sus respectivos currículos de especialidad, y puedan recibir el apoyo necesario y oportuno frente a determinadas dificultades. Las acciones descritas apuntan en distintas direcciones, pero tienen como elemento común el monitoreo a base de indicadores de rendimiento, asistencia y conducta en el marco de un control sistemático y general para todos los estudiantes sin excepción.

En lo que respecta a acciones concretas de progresión de estudiantes con NEE, es el PIE principalmente quien se encarga de recoger, evaluar y retroalimentar al equipo docente sobre ciertos indicadores.

E1: “Nosotros tenemos un sistema computacional en el cual vaciamos los datos a esta plataforma; nos permite sacar a los alumnos en riesgo de repitencia tanto por rendimiento académico como por asistencia. Por lo tanto, como jefe técnico saco la información y les digo a los profesores jefe: mira este es tu curso de 40 alumnos, tú tienes siete u ocho alumnos en riesgo, aquí está tu información, necesito que hagas un trabajo con los alumnos y con los apoderados... Hay un monitoreo constante...”.

E3: “[...] cada profesor tiene su registro en un software al cual nosotros tenemos acceso; entre ellos, el equipo de integración también tiene acceso para ir monitoreando lo que sucede con los estudiantes[...].”

E4: “[...] como coordinación académica tenemos que hacer los monitoreos de manera general a todos los estudiantes con necesidad académica especial y a los que no tienen necesidad académica especial, y también desde el PIE tenemos la exigencia que nos hemos autoimpuesto de ir mirando progresivamente

durante los meses cómo han ido avanzando las niñas (estudiantes), cuáles han sido sus mayores dificultades y cuáles son las oportunidades que les vamos a dar para mejorar[...]”.

E5: “Primero con la observación de clases, la retroalimentación con profesores, entrevistas con padres y apoderados, entrevistas con alumnos, resultados académicos”.

E6: “El programa de integración escolar tiene sus propios procedimientos de chequeo y de testeo de los avances, y forma parte de la acción que es denunciada frente a la fiscalización que hace el MINEDUC cuando viene a saber los resultados del PIE”.

E7: En esas reuniones de seguimiento que hacemos, se presentan los casos de los niños que están con dificultades académicas y se hace el cruce y se ve cuántos de estos niños pertenecen al programa PIE y de acuerdo a eso ayer tuvimos otra reunión que fue de coordinadores en donde estaban todos los participantes, y en este caso estaba el coordinador PIE quien hace un informe completo de cuáles son los niños PIE en cada curso y cómo va su rendimiento académico a la fecha[...]”.

3. CONDICIONES DE PROCESOS DE PRÁCTICA LABORAL PARA LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES: PERSPECTIVA DEL EQUIPO ESCOLAR Y PERSPECTIVA DE ENCARGADOS DE PRÁCTICA LABORAL EN LAS EMPRESAS.

Sistema de prácticas laborales: convenios con prácticas en empresas o prácticas protegidas dentro del establecimiento

El proceso formal de la EMTP culmina, en estricto rigor, cuando los estudiantes que han pasado por la formación de una especialidad determinada llevan a cabo su práctica laboral al egresar de 4° Medio (generalmente durante el verano). Esta resulta ser el requisito fundamental para obtener la titulación de la especialidad cursada. Sin embargo, es necesario indicar que en la EMTP existe en general un reporte bajo de prácticas laborales concluidas, en las que hay aun menos logro de estudiantes con NEE permanentes, dado que la interacción con el espacio laboral resulta discapacitante por falta de adecuaciones y ayudas técnicas. Por ello, una proporción de estudiantes concluyen solo con la licencia que certifica sus estudios secundarios. Este fenómeno también se da en estudiantes sin situaciones de NEE. No obstante, es presumible que para los estudiantes con estas condiciones las dificultades se incrementen.

E1: “Nosotros no tenemos la experiencia de apoyar a los chiquillos en los centros de práctica, yo en lo personal no conozco la forma o cuál es la

experiencia [...] No se discrimina tampoco por niño, los profesores dentro de todo hacen lo mejor posible para que todos los chiquillos participen de su proceso de práctica y si es necesario que algunos lo hagan en el colegio, porque también pueden realizar su práctica en el colegio, también la hacen, si es que se complica mucho la situación respecto a la participación de ellos en un centro”. (Supervisores de práctica laboral en empresas)

E2: “Hemos tratado de hacer ‘prácticas protegidas’ [...] porque tenía un tema de falta de control de la ira, un poco de control de impulso, entonces tratamos de hacerla protegida y la hizo acá. [...]También va a ser un lugar mucho más protegido, pensando un poco en el tema de habilidades sociales y también de qué contenidos, porque algunos temas no fueron abordados como otros [...] tenemos un vacío, porque claro, ellos quisieron continuar estudiando, pero no encontraron el apoyo en las instituciones”. (Supervisores de práctica laboral en empresas)

E3: “Los jefes de especialidad que tienen el deber de ubicar el punto o lugar de práctica [...] hay centros de prácticas, que son más antiguos, en los que hay una cierta confianza y ahí se puede ubicar a ciertos jóvenes que requieren un entorno más protegido [...]”.(Supervisores de práctica laboral en empresas)

E4: “No hemos tenido dificultad en realidad, hasta la fecha las elecciones han sido bien certeras y también se coordinan de acá con los supervisores de práctica y no hemos tenido que hacer ningún tipo de modificación particular [...] eventualmente se puede necesitar mayor acompañamiento de ese estudiante, porque antiguamente era tomar consideraciones generales. [...]”. (Supervisores de práctica laboral en empresas)

E5: “Van donde lo decida el coordinador de práctica, no se hace un trabajo tan exhaustivo con ellos. La verdad es que son pocas las adecuaciones, o pocas las reuniones que hemos tenido para buscarle centros de práctica a estos casos específicos, año a año nos toca uno, dos o tres casos”. (Supervisores de práctica laboral en empresas)

E6: “Los estudiantes de necesidades transitorias son los que optan por estas especialidades; ya llevada a cabo su práctica muchos de ellos han quedado trabajando en la misma práctica y luego van surgiendo con el tiempo en el mismo lugar de trabajo [...] Los jóvenes con necesidades permanentes tienen un nivel de abstracción muy pequeño, por eso no rinden adecuadamente al ritmo de la complejidad... deberíamos tener una gran variedad (de especialidades) para poder captar los canales de aprendizaje que tienen los jóvenes”. (Supervisores de práctica laboral en empresas)

En estos testimonios, la evidencia sugiere que existirían barreras asociadas a falta de oportunidades, ya sea por prejuicios o temores, ya por la ausencia de condiciones de coordinación suficiente entre escuela y empresa. En este último sentido, se constata que las instancias de práctica, al encontrarse fuera del espacio escolar y por coincidir con periodos estivales en los que los docentes han terminado sus obligaciones pedagógicas, no cuentan con suficiente acompañamiento

hacia los estudiantes, lo que aumenta el riesgo de complicaciones sin atención oportuna o abandono. Es notoria la diferencia entre experiencias escolares, en la medida en que esta función logra ser especializada y continua. Mientras más visible y especializada se encuentre esta función de coordinación escuela-empresa, más éxito tienen los estudiantes en su culminación.

Barreras para una educación inclusiva de estudiantes con NEE en TP: desarticulación y prejuicios en los sistemas escuela y empresa

Al indagar sobre las formas en que se llevan a cabo los procesos de práctica laboral y especialmente en la preparación de los estudiantes para asumir estas inserciones en términos de habilidades técnicas y sociales para enfrentar las exigencias que los estudiantes encontrarán en los espacios de las empresas, aparecieron como un tópico recurrente las aprensiones y temores docentes en torno a estas capacidades. Lo mismo se puede decir de los prejuicios en cuanto a certificar títulos a estudiantes que no podrán desarrollar el mismo estándar que otros en una cierta especialidad.

E5: “[...]entre los desafíos que quedan está implementar prácticas inclusivas, por ejemplo desarrollar un programa de seguimiento y monitoreo, cuando los chiquillos salen del 4° Medio y se integren al mundo laboral” (Docente TP).

E7: “En las especialidades así como de una manera más informal los profesores se acercan a mí y me dicen, mira este niño tenía que hacer esto y no lo logra, no lo hace [...] Pero muchas veces frente a esto me dicen, yo no le podré dar el título al niño si no sabe hacer eso y ahí entramos con la dificultad. Y es verdad, porque por ejemplo en construcciones metálicas, a un chico le darás el título de constructor metálico y va tener que hacer un techo y si le queda mal el techo puede hasta matar a alguien, entonces es un tema[...].” (Profesional apoyo PIE).

E2: “[...]creo que el mayor desafío es conocerse cada uno, tanto los docentes como todos los que estamos involucrados en el proceso educativo con las propias necesidades, y dejar de lado los prejuicios y estos estereotipos que existen [...] Cuando se habla de un estereotipo comienzan a surgir todas las barreras, todos los prejuicios que les van cerrando las puertas” (Profesional apoyo PIE).

E2: “[...] todavía quedan muchos sesgos en la educación... darles a todos la oportunidad, pero no son las mismas oportunidades, sino que son las oportunidades que cada uno necesita para poder progresar en los aprendizajes, para poder desarrollarse como personas... eso falta entender[...].” (Profesional apoyo PIE).

E5: “Acá para superar algunas necesidades que todavía se observan, tiene que ver principalmente con los apoyos, nosotros necesitamos apoyo claro del

Ministerio para poder trabajar con estos chicos en la formación técnico-profesional, porque por mucha voluntad que tengan los docentes, siempre exigen la normativa y no existe. Entonces, para superar esta barrera enorme, se necesita que en la política inclusiva de la escuela se incorporen los temas de inclusión social y educativa de los chiquillos” (Docente TP).

E7: “[en relación a lo que necesitaría ser mejorado] *todo lo que tiene que ver con programas y contenidos que tienen que pasar cada curso, también es excesivo para los chiquillos, ... entonces si pudiéramos tener más flexibilidad en la malla, yo creo que también se lograrían más avances” (Docente TP).*

E8: “*A ver, con los alumnos que son transitorios, ellos tienen una dificultad más leve [...] pero ahora con los alumnos permanentes el gran desafío tiene que ver con la autonomía, ellos aún tienen la necesidad de trabajar con el otro, se acostumbran a que el otro le haga todo, también son trabajos condicionados” (Docente TP).*

E9: “[...]por ejemplo, *el no prejuicio frente a la decisión que toman los alumnos sobre una especialidad. Muchas veces se tiene prejuicios de que este alumno por tener cierto diagnóstico no va a ser capaz de desarrollarse en alguna especialidad, entonces se tiende a elegir por él y eso no es correcto [...] se le indica otra especialidad y no se le respeta de alguna manera su decisión” (Profesional de apoyo PIE).*

Como es posible observar, si bien se reconoce el derecho a estudiar y tener el mismo trato, a la vez se observa que existen barreras instaladas al interior de la escuela y también en la empresa, lo que estaría afectando la efectiva articulación entre estos dos espacios.

Al respecto, destaca la necesidad de una mayor articulación interna en la escuela, reforzando una visión más inclusiva entre docentes de especialidades TP para afrontar los desafíos de enseñar a estudiantes con NEE, especialmente los que tienen necesidades de tipo permanente que presentan condiciones de discapacidad intelectual u otras relacionadas con dificultades en el desarrollo de habilidades sociales.

Estrategias de coordinación escuela-empresa para cumplimiento de prácticas laborales

Dentro de los resultados que más destacan en cuanto a los logros de los procesos de práctica laboral, se muestra que las experiencias más exitosas se encuentran en los liceos TP en los que la función de coordinador de práctica laboral está instituida y existen protocolos regulares para monitorear el proceso de los estudiantes. Al triangular esto con la información proveniente de las mismas empresas, estas valoran el acompañamiento y los espacios de retroalimentación:

efectivamente, hay monitoreo de los estudiantes y existen canales de comunicación periódicos entre ambos espacios.

En esta misma idea, se plantea la necesidad de que existan convenios formales y se planifiquen estas inserciones que requerirán ajustes especiales, importando la adecuación de criterios e instrumentos para la evaluación del proceso.

Una opinión generalizada en toda la muestra es que, salvo algunas experiencias que carecen de sistematización, no existen recursos formales para hacer seguimiento post egreso y práctica de los estudiantes.

Habiendo revisado la percepción que se tiene respecto a las barreras y formas de conexión con las empresas para procesos de práctica laboral, es necesario examinar los resultados en torno a la propia mirada de las empresas, a fin conocer sus percepciones respecto a estos procesos, tanto en la observación de barreras como de fortalezas para la incorporación de estudiantes de educación técnico-profesional con NEE.

Respecto de estos mismos elementos, pasaremos a revisar los aspectos analizados sobre las prácticas laborales para estos estudiantes en la perspectiva de los supervisores de práctica en algunas empresas que quisieron brindar su testimonio.

Condiciones de procesos de práctica laboral para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: perspectiva de los encargados de práctica laboral en empresas

El tercer y último objetivo de la investigación, apuntó a identificar aspectos generales de la inserción de los estudiantes con NEE en los procesos de práctica laboral, dado que esta fase es terminal pero crucial para obtener la certificación de título de una determinada especialidad. Además, los propios establecimientos y antecedentes ministeriales apuntan a que las bajas tasas de cumplimiento de esa inserción son una debilidad del sistema.

La evidencia que se revisó muestra cómo el contexto de la escuela opera en muchos sentidos como un espacio protegido para el estudiante con NEE. Como contrapunto, la empresa es percibida como un espacio laboral auténtico con dinámicas, intereses y exigencias diferentes, que desafiará en otros estándares de exigencia al estudiante, por lo que se asume que es él—independientemente de su condición— quien deberá adecuarse a ella. Por ello es que para esta indagación resulta relevante tener una primera aproximación al relato de esta experiencia en la visión de quienes tienen un contacto más directo con los estudiantes en estos contextos de empresa; es decir, se pretende acceder a la perspectiva de los encargados o supervisores de práctica laboral, que participan muchas veces en

la selección y reclutamiento de estos jóvenes, quienes posteriormente también deben evaluar su adaptación y desempeño al final del proceso.

Incorporación estable de estudiantes TP vía convenio: filtros de entrada basados en habilidades blandas más que en competencias técnicas

La información recolectada respecto a las acciones de articulación entre los liceos y las empresas, muestra que existen experiencias diversas de inserción y también criterios distintos para su ejecución. Dicha tendencia muestra matices, dependiendo de si el ámbito es público (municipios) o privado (empresas).

El acceso a la práctica laboral opera a base de acciones de coordinación iniciadas por los liceos con las empresas, para que estas operen como centros de práctica para los estudiantes, en distintos grados de formalidad, desde conversaciones eventuales hasta convenios más formales. En este sentido, varios establecimientos sostienen una relación de varios años con un conjunto de empresas en relación con las especialidades que imparten, y cada año envían un grupo de estudiantes para ser entrevistados. Aquí los procesos de selección y reclutamiento de las empresas están generalmente antecedidos por intercambios entre empresas y liceos, a través de ferias que dan a conocer rubros, áreas y roles en los que podrían insertarse estos estudiantes, como un proceso de captación de intereses.

En estos procesos, los estudiantes con NEE pueden postular o ser postulados para un cupo de práctica, lo que está generalmente condicionado al tipo de NEE que tengan y cuán funcionales han demostrado ser en el desempeño de ciertas tareas y habilidades que les serán exigidas en estos contextos laborales.

Se pudo detectar que en muchos casos los estudiantes con NEE permanentes, asociados a situaciones de discapacidad de tipo motor, sensorial, intelectual o de habilidades sociales, están más enfrentados a barreras para optar por prácticas y, por ello, los docentes o coordinadores de prácticas deben hacer otras adecuaciones o coordinaciones especiales para conseguir un cupo para estos estudiantes y evitar situaciones de discriminación de acceso a las empresas. Algunos docentes y coordinadores de prácticas sostienen ciertos temores o visualizan dificultades respecto de que los estudiantes no logren adecuarse a las exigencias o se deban hacer muchos ajustes. Las estrategias que los establecimientos exhiben para garantizar acceso a práctica, muestran tres vías:

- a) Cuando la NEE es evidente, se transparenta la situación del estudiante, explicando a la contraparte de la empresa lo que implica su diagnóstico. Esto pone en claro sus habilidades y permite establecer qué ajustes se deberá implementar. De este modo, la empresa conoce la situación del estudiante y decide si puede ofrecer este cupo o no.

b) Cuando la NEE no es evidente ni existen problemas de funcionalidad o exigencias de adecuación, los establecimientos deciden omitir el diagnóstico, garantizando así el acceso igualitario a oportunidades. Los estudiantes postulan al cupo y son seleccionados en procesos de entrevista o prueba de desempeño por las mismas empresas, sin que estas conozcan los datos del estudiante.

E1: “No, nunca hemos tenido uno, solo regulares de la formación técnica. Nunca nos han pedido integrar uno[...]personalmente no creo que tuviéramos problema de integrarlo. [...]Ahora, depende del tipo de discapacidad eso sí, porque tal vez (alguien con) silla de ruedas no se podría por el taller, las máquinas; no hay cómo ajustarlo, pero otras cosas sí, yo creo que sí, con buena voluntad, por ejemplo, si le falta un brazo, o le cuesta lo intelectual, creo que se puede, depende de qué tan capaz sea” (Supervisor de práctica).

E2: “Es que, como te digo, cuando te piden la práctica no te dicen ‘oye, necesito una práctica para un niño de Integración’. No es lo que te dicen, te dicen ‘necesito una práctica para un niño que estudió contabilidad’. Entonces, toda adecuación va a partir de eso, no de la condición que tiene” (Supervisor de práctica).

c) Si las NEE del estudiante son permanentes y su situación de discapacidad es más severa o evidente y además no ha podido lograr el desempeño de ciertas habilidades o niveles de autonomía para insertarse en las prácticas en las empresas, se recurre a lo que se denomina “prácticas protegidas”. Estas consisten en crear condiciones de desempeño laboral dentro del mismo establecimiento cuando es posible para el tipo de especialidad (por ejemplo, gastronomía, confecciones). Los estudiantes son monitoreados y evaluados en este contexto para culminar procesos y entregar las certificaciones de título.

E3: “[...]dentro de todo hacen lo mejor posible para que todos los chiquillos participen de su proceso de práctica y, si es necesario, que algunos lo hagan en el colegio, porque también pueden realizar su práctica en el colegio, también la hacen, si es que se complica mucho la situación respecto a la participación de ellos en un centro” (Supervisor de práctica).

En cuanto a ofrecer oportunidades laborales en igualdad de condiciones, la percepción de los encargados de prácticas difiere sobre los principios de inclusión social y los derechos que la nueva ley impondrá a las empresas. En este sentido, los entrevistados manifiestan una opinión dividida respecto a contar con la información sobre la necesidad especial de un estudiante: algunos indican que preferirían siempre conocer la NEE del estudiante porque de esa manera podrían ser parte de las adecuaciones de roles, niveles de exigencia, ajuste de condiciones ambientales que dicha necesidad conlleva; mientras que otros plantean que prefieren no

conocer dicho diagnóstico a fin de propiciar una actitud de imparcialidad en las exigencias, evitando así incluso la discriminación positiva¹⁶.

E3: *“No entendí. No comprendía lo que ocurría, hasta después de años que me dicen ‘no, es que te hemos enviado antes..., y esa chica tenía problemas severos de relaciones interpersonales con otras personas’. Y fue como, ‘ahhh si me hubieran dicho eso antes, quizás no le hubiese dado todas esas labores que implicaban relacionarse con otras personas’”.* (supervisor de práctica laboral)

E2: *Fue como, ‘ahora entiendo por qué, pero tienes que decirme cómo tratarlos’, o sea, es complejo porque tienes que ir tú desarrollando tus propias herramientas dentro de tu área de trabajo. Entonces a veces uno dice ‘no sé si lo habría aceptado si hubiera sabido que tiene ese problema’, pero como ya estaba ahí y no sabía, a lo mejor por eso no lo hice...es un poco complejo, pero no es que los rechace, quizá va a depender mucho del grado de integración que tenga una persona. [...] Porque todos merecemos oportunidades, y no porque él tenga un problema de integración lo vamos a discriminar así como así; he tenido la experiencia de niños de Integración que a lo mejor, en el colegio eran de una manera y aquí se comportaban de otra manera, y los profesores quedan asombrados”.* (supervisor de práctica laboral)

Entre los contrastes de información que es posible detectar entre los contextos público y el privado para la inserción a prácticas, resalta que:

- En ámbitos laborales públicos hay una conciencia y un discurso de inclusión más claro y consistente, asociado a lo que ellos mismos denominan una “cultura profesional” exigida e instalada desde la institucionalidad. Sin embargo, se reconoce que aún se está en un estatus más cercano a la integración que a la *inclusión*, lo que se refrenda por ejemplo en el siguiente fragmento:

E2: *“No, es que ahí es un tema distinto, en el área de Educación, contamos con lo que es la Ley de Inclusión Escolar, tenemos el programa de Integración hace mucho tiempo atrás, existe una especie de cultura de no discriminación hacia las personas en el fondo, y de darles la oportunidad a todos[...].”* (supervisor de práctica laboral)

- A nivel de empresa privada, la integración de personas con necesidades especiales se observa mediada, pues la oportunidad estaría sujeta a las capacidades de adaptación del/la joven y siempre que su discapacidad no le implique a la empresa hacer demasiados ajustes o poner en riesgo los procesos de trabajo y los trabajadores. En estos mismos

¹⁶ Una definición posible para este concepto, propone que la expresión se refiere a cualquier regla de aplicación selectiva. Discriminar positivamente es tratar de manera diferente a aquellos que son diferentes dando más a los que tienen menos. Se toma en consideración una desigualdad de situación o se intenta reducirla (URTEAGA, 2009,p.182)

ámbitos la ley de inclusión laboral es observada como una imposición y existen sesgos ideológicos sobre ella, por lo que se identifica que aún prevalecen criterios caritativos en esta idea de integración.

E4: “[...] pero hemos tocado ese tema en reuniones administrativas, y la verdad es que hemos sido un poquito reacios, por un tema... a lo mejor por un tema de, más de que lo que ellos nos puedan aportar o adaptarse, el tema de la seguridad, en el sentido que por alguna razón pudiese tener algún accidente, eso es lo que nos preocupa más..., siempre hemos sido súper responsables en todo ese tema... ya tenemos un estándar altísimo nosotros como compañía, y obviamente tenemos que seguir subiendo [...] Bueno, la verdad es que han llegado pocos de esos casos que tú comentas y no los hemos aceptado por un tema de que nosotros tenemos muchos clientes en la minería, y la minería tiene estándares superiores a los de nosotros, así es la realidad. Porque cuando hay un accidente de minería por muy pequeño que sea, se detiene toda la faena”.
(supervisor de práctica laboral)

Percepción de los empleadores sobre las condiciones formativas de estudiantes con NEE

Parte fundamental de lo que buscaba esta investigación apuntaba a conocer la perspectiva de los eventuales empleadores de estos estudiantes, por lo que se definió un acercamiento a ellos por medio de referencias de los propios establecimientos educacionales que participaron del estudio. La idea era, fundamentalmente, acceder a aquellas empresas o instituciones con las que efectivamente los liceos mantuvieran interacciones regulares para la colocación de estudiantes en práctica para visualizar el contexto real en que estos procesos se llevan a cabo. En consecuencia, se entrevistó a empleados que cumplen el rol de ser encargados o supervisores directos de las prácticas de los estudiantes y tienen por esto mismo una experiencia y opinión inmediata respecto de las fortalezas y debilidades en cuanto a desempeño del alumno, dominio técnico, habilidades sociales, procesos de adaptación vivenciados en este período fuera de la escuela y eventuales proyecciones en lo laboral.

Dentro de las fortalezas que más apuntan los empleadores, están justamente las capacidades técnicas y la rapidez con la que aprenden los procesos y tareas asignadas, en especial cuando estas comprenden funciones específicas. Al respecto, las entrevistas matizan que a la empresa no le resulta tan importante que conozcan todos los procesos, equipos o herramientas, ya que se asume que habrá siempre un período de inducción, generalmente a cargo de un maestro o trabajador de más experiencia que desempeñará el rol de “maestro” o a quien deberán reportar sus labores. Sin embargo, resulta mucho más relevante la buena disposición de

los estudiantes al aprendizaje, así como su capacidad de adecuación a la dinámica organizacional. Por ello, son mucho más valoradas las habilidades sociales y actitudes de responsabilidad, el respeto a la autoridad y a las normas internas de la organización. Estos elementos se consideran como una base desde la que se pueden adquirir otros aprendizajes. En consonancia con esto, otra fortaleza reportada es el grado de motivación que los estudiantes exhiben, la opinión de los entrevistados es que presentan un buen nivel de motivación por el trabajo que se les asigna y demuestran un adecuado nivel de apresto laboral.

En cuanto a las debilidades que se identifican, se plantea la necesidad de reforzar el desarrollo de habilidades blandas, en especial las de relaciones interpersonales, proactividad y capacidad de adaptación social. Desde la perspectiva de los empleadores, este elemento sería crucial para evitar deserciones de los procesos de práctica, porque cuando estas situaciones de abandono ocurren se deben a dos razones centrales: por un lado, a los problemas de adaptación individual a la organización y sus exigencias; por otro, a la existencia de un entorno personal y familiar vulnerable.

En otro plano más técnico, los empleadores también estiman necesario reforzar el uso de algunas herramientas básicas y tecnologías computacionales para tareas administrativas (rubro administrativo) y maquinaria especializada (rubro eléctrico, electrónico, mecánico).

Condiciones de los centros de práctica para la inclusión de estudiantes con NEE

Otro aspecto clave que se indagó respecto a la inserción en prácticas, estuvo referido a las condiciones de accesibilidad con que cuentan estos centros en empresas o instituciones, de cara a las necesidades educativas especiales que pudieran presentar los estudiantes, especialmente si estas se asocian a situaciones de discapacidad motora, sensorial, intelectual o de interacción social.

Ante la consulta sobre qué tan preparado se encuentra el contexto de práctica en este sentido, se detecta una débil conciencia de cuán excluyente resulta el diseño arquitectónico, pues existen barreras físicas que impiden contar con los ajustes requeridos en cuanto a equipamiento e infraestructura, pensando en la diversidad de personas y sus eventuales necesidades especiales. Por esto, se diría que se confirma una baja práctica integrativa y que esta es selectiva en función del tipo de NEE o de la situación de discapacidad que presente el individuo.

Del mismo modo, se constata una baja visibilización de temáticas de inclusión, pues los entrevistados reconocen que sus organizaciones no cuentan en la actualidad con condiciones inclusivas, y que han tenido escasa experiencia de esto,

por lo que, si existe alguna aproximación a esto, es más desde las posibilidades de la integración; es decir, de la posibilidad de que se generen algunas adaptaciones en el espacio y roles. Sin embargo, es destacable que todos los participantes consideran que sí es posible ofrecer puestos laborales estables a personas con necesidades especiales, otorgándoles tareas y funciones en las que demuestren cierta funcionalidad, incluso si es necesario hacer ajustes e inversiones en un plazo determinado para facilitar dicho acceso y oportunidad.

En los cuatro casos entrevistados, declararon que hace falta una explicitación de política de la empresa en torno al tema de inclusión y reconocen que existe un bajo conocimiento de las demandas del marco normativo y legal que obligue a estas condiciones.

Proyecciones de estudiantes con NEE en el espacio laboral: perspectiva del empleador

En relación a las proyecciones que los empleadores visualizaban respecto de los estudiantes con NEE, a partir de las experiencias exitosas de cumplimiento de prácticas exitosas en su mayoría, la valoración es positiva. Al evaluar su desempeño y adaptación, una proporción importante de estudiantes son contratados post práctica o llamados tras un tiempo.

En su opinión, existen buenas oportunidades de movilidad y promoción asociadas al mérito, en lo que algunos denominaban como una necesaria combinación entre motivación personal, compromiso y competencias. La práctica en el contexto laboral real es representada como un complemento fundamental a la formación TP, dado que es el escenario en el que se probarían los aprendizajes desde la escuela y donde se aprenderían y reforzarían otras capacidades para entrar de manera completa al mundo del empleo.

En cuanto a las condiciones salariales para quienes reciben formación TP, el nivel de salario, si bien es bajo (sueldo mínimo), los empleadores señalan que no distingue condición sino capacidad, por lo que la NEE *per se* no es problema, sino más bien la relación roles/funcionalidad.

Mientras que el rango de sueldo incrementaría gradualmente con la trayectoria, según combinación de estudios y desempeño. Los sistemas de trabajo ofrecerían oportunidades en ambos sentidos.

El contexto de trabajo aparece como promotor y refuerzo de la continuidad de estudios superiores o capacitaciones, ya que en experiencia de los empleadores, han podido constatar que muchos jóvenes continúan estudios técnicos de nivel superior tras la práctica, mientras que otros que llegan a ser contratados, combinan trabajo y estudio.

CAPITULO III

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

Finalmente, las conclusiones de este estudio se centran en cuatro elementos clave: la perspectiva de los estudiantes con NEE en TP sobre la formación TP y sus proyecciones; las condiciones infraestructurales, organizacionales y metodológicas desde la perspectiva del equipo directivo y docente; el rol del Programa de Integración Escolar (PIE) en esta formación; y el desarrollo de competencias en el proceso formativo de los estudiantes con NEE y su culminación en los procesos de práctica y titulación.

En cuanto a la perspectiva de los estudiantes con NEE sobre la formación y sus proyecciones, se constata que sus motivaciones y expectativas se proyectan a la continuidad de estudios superiores y al empleo, ambas instancias como estrategias de movilidad social, notoriamente influidas por los deseos personales de “ser alguien” y por las aspiraciones familiares, en la medida que son asumidas como un piso formativo básico asequible que le proporciona al individuo una certificación al término de estos cuatro años de enseñanza, razón muy importante si se tiene en cuenta la extracción socioeconómica de las familias. Por ello, cobra importancia que, independientemente de las NEE que un estudiante pueda presentar, se fortalezcan aspectos como la baja inserción a práctica laboral y por ende la baja titulación, ya que ambos elementos muestran debilidad en este estudio. La comparación de este elemento específico encuentra validación teórica dada su coincidencia con estudios referidos a aristas de análisis similares, tales como la investigación “Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy” (Canales, Opazo y Camps, 2016), que se enfoca en los discursos de jóvenes de sectores populares respecto a la elección de caminos tras la educación secundaria y en el que se muestra cómo en el discurso se articulan sus expectativas personales, familiares y las oportunidades disponibles.

Respecto de las condiciones infraestructurales, organizacionales y metodológicas de la formación técnico-profesional para estudiantes con NEE, emanaron interesantes experiencias particulares y diversas en los contextos escolares participantes. Sin embargo, en la necesidad en la que todos los establecimientos convergen es respecto de la urgencia del perfeccionamiento y capacitación para docentes TP en herramientas didácticas y pedagógicas que aborden específicamente las NEE, sus implicancias y el sentido de la inclusión, aportando con

ello a una sensibilización y preparación en el cambio paradigmático que esto supone. La apuesta prioritaria por intervenir al equipo docente subraya el valor que la organización humana tiene en cualquier proceso de cambio que implique remover barreras actitudinales y prejuicios sociales, que es, en última instancia, un cambio cultural por sí mismo.

En la misma línea, los datos muestran incipientes avances en infraestructura, por lo que aún no está garantizada la accesibilidad de todos los estudiantes con NEE a la Educación Técnico-Profesional. De manera particular, las NEE de tipo permanente, asociadas a ciertas situaciones de discapacidad, están más marginadas del sistema si se les compara con las NEE de tipo transitorias. En la actualidad, aun cuando los establecimientos tienen activo el PIE, no logran dar cobertura y calidad de atención a la demanda diversa de NEE. Quedan especialmente excluidos de estas oportunidades, los estudiantes con situaciones de discapacidad cognitiva, sensorial, motora y de comunicación, debido a que existen cupos limitados de matrículas por integración y, en la mayoría de los casos, estos cupos están condicionados a contar con los profesionales que puedan prestar apoyos específicos, ajustes técnicos e infraestructura que se requiere, todos cambios que requieren inversiones que pueden ser de elevado costo y no necesariamente están en las prioridades o posibilidades de desarrollo y gestión de la escuela.

En cuanto al Programa de Integración Escolar (PIE), este es reconocido por todos los actores del sistema escolar y en todos los establecimientos consultados, como un agente clave para impulsar la transición desde un paradigma integrativo a un modelo inclusivo. En este sentido, para planificar cualquier acción en esa línea, el PIE constituye un importante aliado, dadas las capacidades ya instaladas desde su puesta en marcha. La sensibilidad, la formación y la experiencia respecto de las NEE y del sistema escolar que ya caracteriza a los equipos que conforman el programa, contribuirán a reducir errores, facilitarán cualquier proceso de cambio que se quiera impulsar y agregarán valor desde sus experiencias previas. En esta misma idea, la priorización y aumento de recursos para contratar a más profesionales de apoyo PIE resulta crucial para dar cobertura con suficiencia y calidad a la diversidad de NEE, a fin de planificar y ejecutar estrategias de Codocencia y Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) que reduzcan gradualmente las estrategias diferenciadas que remarcan la diferencia y, en consecuencia, estigmatizan a los estudiantes que requieren apoyos distintos. En lo que respecta a la formación técnico-profesional, sería necesario que el apoyo del PIE se extendiera a procesos de talleres de especialidad, de apresto laboral y refuerzo en el trabajo de habilidades sociales, para favorecer la inserción y acompañamiento en instancias de práctica laboral.

Respecto del desarrollo de competencias en el proceso formativo, la formación TP actual no se encuentra alineada del todo con los perfiles laborales requeridos

por la empresa, lo que redundaría en dificultades de inserción de los estudiantes con NEE permanentes. Las competencias exigidas para efectuar prácticas laborales y entregar titulación no se están cumpliendo cabalmente en casos de NEE permanentes, por lo que se requiere de una intervención que permita articular las plazas de empleo disponibles con los aprendizajes efectivos y la funcionalidad de cada persona.

Respecto a los procesos de práctica laboral y sus condiciones, la mayor debilidad reconocida es que no existen recursos formales para hacer seguimiento post egreso y práctica de los estudiantes, lo cual no permite garantizar el acompañamiento ante dificultades de práctica y su cumplimiento. Esta es una vulnerabilidad del sistema actual, que atenta contra la concreción del proceso de práctica y, por ende, contra la titulación, por lo que faltaría generar una estructura más formal en lo escolar para la articulación liceo-empresa.

REFLEXIONES FINALES

El influjo del mundo moderno ha permitido una transición de la concepción histórica de una educación concebida como factor de desarrollo humano en sí mismo, a una educación de carácter más instrumental. Desde esa perspectiva, la educación para el trabajo constituye hoy en día, más que un derecho, una obligación social, dado que se entiende que los estamentos o sistemas de una sociedad deben organizarse para garantizar las oportunidades de acceso en los diferentes niveles formativos a quienes así lo requieran, para que todos los individuos desde el punto de vista ético y también desde una lógica más instrumental, puedan tener mayores y mejores oportunidades de inserción laboral que se traduzcan en oportunidades de movilidad social, y aporten mejoras proporcionales en la calidad de vida.

Por otra parte, a través del incremento de la empleabilidad de la población, el país logra mejores estándares de crecimiento económico, toda vez que avanza en el desarrollo social, la innovación y el incremento de la productividad. En esta misma lógica, este estudio exploratorio permitió acceder desde lo teórico y metodológico a una mirada “integrada” de los distintos relatos, la cual nos habla de un *sistema escuela* (Luhmann, 1995) que como *sistema* requiere insumos, retroalimentación y aprendizaje constante a base de metadiálogos, desde una visión educación-laboral inclusiva. Este estudio revela una incipiente cultura inclusiva que se presenta tanto en escuelas como en empresas pero, si bien se han creado ya las bases institucionales, se debe avanzar en la “apropiación” de estos principios inclusivos en todos los actores. Para llegar a esta meta, se observa que existe en los liceos estudiados una oportunidad, dada su disposición a ser examinados. En consecuencia, los resultados obtenidos constituyen un potencial

para la generación de futuras iniciativas y para el establecimiento de vínculos de trabajo con otras instituciones. Junto a esto, y en términos prácticos, se debe avanzar hacia un fortalecimiento de las sinergias escuela-empresa con el objetivo de superar la desconexión actual. En este sentido, se espera seguir aportando en la generación de diálogos en torno a las inquietudes y cuestionamientos sobre las necesidades y prácticas actuales de estos sistemas y sus componentes, sistemas en los que predomina aún la diferenciación o discriminación —incluso cuando es positiva— pero en las que se observan fuerzas que quieren y están empujadas desde un eje integrativo en la educación hacia un horizonte inclusivo.

CAPITULO IV

PROPUESTAS DE ACCIÓN

A partir de todo lo analizado y concluido en esta investigación, se proponen algunas líneas clave de acción para superar parte de las dificultades que experimentan los actuales sistemas escuela TP y empresas, tanto a nivel interno como en la articulación entre sistemas:

1. Generar u optimizar mecanismos para el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP) y certificación de habilidades específicas como resolución o alternativa a la baja titulación de la Enseñanza Media Técnico-Profesional, esto como elemento que ofrece beneficios a todos los estudiantes que presenten dificultades para culminar sus procesos mediante las prácticas laborales, y no solo para estudiantes con NEE.
2. Generar un esquema de formación docente de especialidad TP en torno a estrategias didácticas para el trabajo colaborativo en la orientación de un DUA para gestionar la diversidad en general.
3. Fortalecer el PIE, en lo referido a cobertura de estudiantes y disponibilidad de recursos para la contratación de docentes y profesionales de apoyo que abarquen la diversidad de NEE, sobre todo las de tipo permanente.
4. Generar una estrategia de articulación socioeducativa laboral entre los liceos TP y las empresas, que estimule y facilite la relación de enseñanza- aprendizaje para el mundo del trabajo y el empleo, tanto en estudiantes (con y sin NEE) como en docentes de EMTP y en las empresas.
5. Fortalecer en el nivel de Educación Superior la instalación de un diálogo propositivo sobre las buenas prácticas de integración, que sistematice experiencias y prepare las organizaciones para una futura transición hacia esquemas inclusivos de educación.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, vayan nuestros agradecimientos a todos los estudiantes y a los equipos directivos y docentes de los establecimientos de Educación Media Técnico profesional que participaron como informantes en este estudio, por la apertura y generosidad con la que compartieron sus relatos. Esperamos haber traducido con fidelidad, sus inquietudes y experiencias.

Como autora, quiero especialmente agradecer el apoyo de los integrantes de la mesa técnica y Comité editor para esta publicación, cada uno desde sus espacios y saberes hizo posible este trabajo que hoy ofrecemos a la comunidad:

- Pedro Quiroga Menéndez. Director del área de Humanidades y Educación de la Universidad Tecnológica de Chile Inacap.
- Ximena Risco Neira, Asesora del del área de Humanidades y Educación de la Universidad Tecnológica de Chile Inacap.
- Paulina Raffo Oheninger, Directora Centro Educación Empresa SOFOFA.
- M^a Soledad Martínez Ulloa, Jefa de estudios y asuntos públicos de Fundación Descúbreme.
- Vania Barría García, profesional de la Unidad de Educación Especial, DEG, Ministerio de Educación.
- Felicia Lucero Díaz, Profesional de la Unidad Educación Técnico Profesional.

Finalmente, quiero reconocer y agradecer de manera especial, la colaboración del Equipo de terreno en esta investigación, conformada por los estudiantes de la carrera de Trabajo social de la Universidad Tecnológica de Chile Inacap, sede Maipú y a su Directora la Sra. Eliana Jerez Fuenzalida, por sus gestiones y entusiasmo durante el trabajo de campo. Mis estudiantes son siempre una gran fuente de inspiración:

Alexandra Araya López , Alison López Saieg, Arantxa Toledo Silva, Bárbara Escobar Werlinger,

Bernardita Soto Ladino, Camila Almeyda Moreno, Carla Carrasco Saba, Carolina Muñoz González,

Constanza Garay Meza, Constanza Vigueras Quilaqueo, Consuelo Moreno Abarca, Danae Catalán Liberona, Darling Maragaño Puebla, Edson Ortiz Soto,

Estefany Pranao Nahuelhual, Giannini Lizardi López, Herman Ormeño Díaz, Ignacio Núñez Canales, Javiera Morales Abarca, Jocelyn Huilcán Levio, Juanita Torrejón Burgos, Judith Alcaíno Guajardo, Katya Abanto Ahon, María Alejandra Jorquera Galaz, M^a José Araya Lillo, Natalie Barrera Guajardo, Nayareth Llantén Hernández, Nicole Aladazábal, Ximena Silva Rosas.

Para todos y todas nuestro afecto y agradecimiento por hacer que todo el esfuerzo valga y que hoy estemos aportando con una reflexión sobre el estado de la Inclusión escolar en Chile.

Marcela Salazar Ramos
Antropóloga social, Magíster en Docencia de Educación superior.
Académica de la Universidad Tecnológica de Chile Inacap.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergold, J., & Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung*, 191-222.
- Congreso nacional de Chile (2009). *Ley General de Educación 20.370*, Biblioteca del Congreso.
- Box Hill Institute. (2007). El sistema australiano de educación y capacitación técnica y vocacional. Reporte para el Ministerio de Educación de Colombia. Recuperado en 22 de marzo de 2017 de <http://www.oei.es/historico/salactsi/Australia.pdf>
- Canales Cerón, M., Opazo, A., y Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década*, 24(44), 73-108.
- Centro Nacional de Defectos Congénitos y Discapacidades del Desarrollo de los CDC, C.p. (2015). *Barreras a la participación comunes enfrentadas por las personas con discapacidades*. Recuperado el 4 octubre 2015. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/disabilityandhealth/disability-barriers.html>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México. (2016). *Discapacidad —Tipos de Discapacidad*. Recuperado el Septiembre de 2016, de http://www.cndh.org.mx/Discapacidad_Tipos
- Comunidad de Madrid. (2003). *Concepto de Discapacidad*. Recuperado el 25 de noviembre de 2017 de <http://www.madrid.org/cs/BlobServer>
- FONADIS (2004) Encuesta Nacional de Discapacidad en Chile. *Educación e Inclusión*. Recuperado el 5 de octubre del 2017 de <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Resumen-de-resultados-Primer-Estudio-nacional-sobre-Discapacidad-Endisc-2005-Chile.pdf>
- Torrice, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S., y López, M.J. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18 (1), 45-59.
- Fundación Chile y Centro de Innovación en Educación. (2013). *Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Recuperado el 10 de octubre del 2016 de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
- Gatica, D. y Ruz, L.(2014). Gestión de la diversidad en Chile, un estudio exploratorio. Recuperado el 14 de septiembre de 2016 de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/129738>
- Gibbons, R. y Waldman M. (2004). Task-specific human capital. *The American Economic Review*, 94(2), 203-207.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research. Recuperado el 5 mayo de 2016 de http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf

- González O. (2014). *Los fundamentos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI*. Recuperado el 15 de septiembre de 2016 de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_2030_Ley_General_de_Educacion.pdf
- Instituto nacional de Derechos humanos (2013). *Institutos nacionales de los derechos humanos para los estudiantes, séptimo básico a cuarto medio, Chile*. Recuperado el 20 de agosto del 2016 de [http:// bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/552](http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/552)
- Jiménez, A. (2008). *Hacia un sistema Nacional de Promoción de la Autonomía personal y atención a las personas en situación de Dependencia*. Recuperado el 6 octubre del 2016 de <http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/2424/documento>
- Krishnaswamy, A. (2004). Participatory Research: Strategies and Tools. En *Practitioner: Newsletter of the National Network of Forest Practitioners*, 22, 17-22. Recuperado el 11 de septiembre del 2016. Disponible en: http://www.are.berkeley.edu/community_forestry/Workshops/powerpoints/tools%20and%20strategies%20of%20PR.pdf
- Larrañaga, O., Cabezas, G., y Dussailant, F. (2013). *Estudio de la educación técnico profesional*. Santiago: PNUD.
- Luhmann, N (1995). "Social Systems" Stanford University Press, United States of America.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad*, Chile. Recuperado en 12 agosto del 2016 de http://www.senadis.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad
- Ministerio de Educación (2015). *Cuenta pública 2015*, Chile. Recuperado en Julio 2017 de <http://www.gob.cl/2015/05/22/cuenta-publica-revisa-el-discurso-presidencial-y-descarga-la-cuenta-publica/>
- Ministerio de Educación. (2015a). *Preguntas y respuestas frecuentes de implementación Programa de integración escolar Chile*. Recuperado en 2016 <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/201504061119140.PreguntasFrecuentesPIECOMPLETEO.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Programa de integración escolar PIE*, Chile. <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.../201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE)* Recuperado en agosto de 2016 de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/.../201310081640100.orientacionesPIE2013>.
- Ministerio de Educación. (2012). *Escuela, familia y necesidad educativas especiales*. Recuperado 15 de mayo del 2013 de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151334230.guia4.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). *Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*. Recuperado el Septiembre de 2016, de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201204241130130-DiagnosticoEducacionCentrosdeEstudiosMINEDUC.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago, Chile. Recuperado en agosto 2015 de http://www.mineduc.cl/...especial/.../201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS
- Ministerio de Educación. (2010). *Decreto 170*. Edición técnico - pedagógico, Chile. Recuperado el Septiembre de 2016, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>
- Ministerio de Educación. (2009). *Bases para una política de formación técnico profesional en Chile* de la *Comisión externa para el estudio de la formación técnico profesional en Chile*, Informe Ejecutivo. Recuperado el 20 agosto 2016 de <http://consejoftp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/MINEDUC-2010>

- Ministerio de Educación. (2009a). *Programa de Integración Escolar PIE. Manual de orientación y apoyo a la gestión*. Recuperado el 7 de mayo 2014 de [http:// www.mineduc.cl/usuarios/edu.../201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.../201405071255480.ManualOrientacionesPIE.pdf)
- Ministerio de Educación. (2008). *Educación Técnica Profesional en Chile*. Recuperado el 6 agosto 2016 de www.mineduc.cl/.../201204241130130.DiagnOsticoEducaCiOnTPCentrodeEstudiosM.
- Ministerio de Educación. (2004). *Derecho de participación*. Recuperado el 7 de septiembre de 2016 de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-177283.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Educación Inclusiva, iguales en la diversidad*. España. Recuperado agosto del 2016 de [http:// www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m9_ci.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m9_ci.pdf)
- Organización de Naciones Unidas. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Informe Presidencial para la Inclusión Social de las Personas en Situación de Discapacidad para el diseño e implementación del Segundo Estudio Nacional de Discapacidad en Chile, (2004) ENDISC II, Chile.
- Organización de Naciones Unidas. (2008). *La educación inclusiva el camino hacia el futuro*, Ginebra. Recuperado el 25 de noviembre del 2016 de www.ceip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/desarrolloEducacion.pdf
- Organización de Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ginebra. Recuperado el 26 de noviembre 2016 de www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf
- Salazar, N. (2015). *La discapacidad y la inclusión laboral*. Santiago, Universidad de Chile.
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2014). *Informe de diálogo ciudadano*, ENDISC II.
- Servicio Nacional de la Discapacidad (s.f). *Sello inclusivo*. Recuperado en octubre 2016 de <http://www.senadis.gob.cl/descarga/i/818>
- UNICEF. (2005). *Inclusión social, discapacidad y políticas públicas*. www.unicef.cl/archivos.../Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf
- UNICEF. (2005a). *Seminario Internacional de Inclusión y Exclusión*. Libro recuperado en agosto 2016 de <http://unicef.cl/web/seminario-internacional-inclusion-social-discapacidad-y-politicas-publicas/>
- Universidad Alberto Hurtado-Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2009). *Estudio Sobre la Implementación Curricular en la Educación Media Técnico Profesional*, PDF. <http://consejoftp.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/12/CIDE-2009>
- Yankovic, B. (2008). *La Discapacidad en el cine: un estudio descriptivo*, Universidad Mayor, www.discapacidadonline.com/wp-content/uploads/2012/01/cine-discapacidad.pdf
- Zondek, A., Zepeda, M., González, F., y Recabarren, E. (2006). *Discapacidad en Chile: Pasos hacia un Modelo integral del funcionamiento humano*. Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS).

ISBN 978-956-8336-54-7



9 789568 336554