

# Inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual en Chile

## Educational inclusion of students with Intellectual Disabilities in Chile

Samuel Jorquera\*

Recibido: 31-03-2017

Aceptado: 15-05-2017

### RESUMEN

El sistema Educacional Chileno, ha sido descrito a través de la evidencia empírica nacional e internacional como altamente excluyente, no obstante en la actualidad se han implementado políticas educativas que promueven la inclusión educativa de sectores minoritarios ( etnias, discapacidad, prioritarios etc.), obviando la evidencia teórica que demuestra que las políticas inclusivas deben considerar la generalidad del sistema educacional para no acentuar las diferencias y generar mayor exclusión a la minoría que se pretendía beneficiar.

El presente artículo da cuenta de una investigación que se adhirió a la metodología cualitativa de corte descriptiva y trazó como objetivo general “Develar concepciones de profesores de educación diferencial y contenidas en la legislación educacional vigente respecto a la inclusión educativa de estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual” de los resultados obtenidos y de su posterior análisis mediante la técnica de triangulación hermenéutica se pudo concluir que dichos estudiantes obtenían tipos de educación excluyente, segregadora, integradora pero vagamente inclusiva.

**Palabras clave:** Sistema Educacional, Inclusión, Exclusión, Segregación.

---

\*Académico de educación secundaria, Magíster (c) en Educación, Correo: [samueljorquerareyes@gmail.com](mailto:samueljorquerareyes@gmail.com)

## **ABSTRACT**

The Chilean Educational System has been described through National and International empirical evidence as highly exclusive, however nowadays new Educational Policies have been implemented which promote the Educational Inclusion of different minority sectors (Ethnicity, Disability, people requiring economical support).

Leaving aside all the Theoretical Evidence that shows that inclusive policies must consider the generality of the Educational System so as not to accentuate the differences or generate more exclusion towards the minority that was intended to benefit.

The present article states that the investigation path followed a Qualitative Methodology supported by a Descriptive approach and outlined its general objective as to "Unveil the conceptions of Teachers of Special Education as well as those contained in the current educational legislation regarding the inclusion of students with Intellectual Disability".

From the results obtained and from its subsequent analysis based on an Hermeneutical triangulation technique, it was possible to conclude that these students obtained types of exclusionary education which segregated them and that at times integrated them but was a Vaguely Inclusive Education.

**Keywords:** Educational System, Inclusion, Exclusion, Segregation.

## INTRODUCCIÓN

En los sistemas educativos mundiales ha surgido un interés sin precedentes por aplicar en sus realidades los modelos educativos inclusivos, conocidos por los altos niveles de logros académicos de sus estudiantes y las adecuadas condiciones laborales del profesorado. En ese contexto, el Sistema Educacional Chileno no ha sido la excepción, este ha comenzado a aplicar principios del paradigma de la inclusión educativa en textos legislativos y ministeriales, obviando que la evidencia empírica lo describe como altamente excluyente, para autores como Treviño (2011) el origen de la profunda exclusión de minorías a una educación denominada de calidad, tiene su origen en principios de la propia Constitución de la República de Chile, la cual permite la administración de los establecimientos educacionales por parte de personas particulares y jurídicas, Constitución Política de la República de Chile (1980) “ La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales” (Cap. III, art 11), dichos principios han contribuido a la segregación educativa, ya que no se ha estructurado un sistema homogéneo y lo han devenido en uno de los modelos educacionales más desiguales y excluyentes del mundo (OCDE, 2015). Pese a esto, en la actualidad se pretenden impulsar políticas inclusivas segmentadas para estudiantes con discapacidades, con alto índice de vulnerabilidad, de etnias, con altas capacidades, etc., obviando el macrosistema de una sociedad conocidamente segregadora. Según Elacqua (2013) **"Tenemos un sistema educativo que en lugar de ser un punto de encuentro entre sus ciudadanos, los separa entre ricos y pobres" (p.3).**

Según lo anteriormente expuesto, es relevante estudiar el paradigma de la inclusión y su aplicación al sistema educacional, principalmente porque su nivel de alcance social implica a toda la comunidad escolar y los resultados permitirán beneficiar a todos los alumnos y alumnas que presentan algún grado de discapacidad.

Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) al año 2011, un siete por ciento de la población manifestaba tener algún grado de discapacidad, mientras los datos de la Encuesta Nacional de Discapacidad (2004), expresa que el 12,9% de la población presenta algún tipo de discapacidad, evidenciándose un porcentaje considerable en esta condición inmerso en la esfera social y educativa.

A nivel legislativo, es relevante mencionar una transición que va desde la exclusión de las personas con discapacidad hasta la integración y lo que hoy se comienza a promover como inclusión, la promulgación en el año 1994 de la ley N ° 19.284 que Estableció Normas para la Plena Integración Social de Personas con Discapacidad, evidenciando el paradigma de la Integración; que posteriormente sería refutado por la Ley N ° 20.422 de 2010 que establece la Política Nacional para la Inclusión Social de Personas con Discapacidad, evidenciando el paradigma de la inclusión como forma de entender la discapacidad, centrado fuertemente en el contexto y no en la persona. De esta forma el Sistema Educacional Nacional también ha pretendido hacer ajustes para propiciar una atención inclusiva a estudiantes con discapacidad. En ese sentido, es de relevancia exponer que según Treviño, Muñiz y Donoso (2011):

El origen de esta segregación en la esfera social, debido a un conjunto de políticas educacionales y de vivienda que distancian a los distintos grupos sociales y por ende dan forma a Establecimientos Educacionales para cada uno de estos grupos sociales, esto adicionado a que el sistema educativo se encuentra inmerso en el libre mercado, genera una notoria segmentación o exclusión de contextos educativos (p.36)

De esta forma, al analizar el Sistema Educativo Nacional se evidencia un Sistema altamente excluyente, aun así actualmente en Chile, se han masificado políticas educacionales focalizadas, que pretenden instaurar la inclusión, obviando (quizás) la macro estructura del sistema educacional.

## **MARCO REFERENCIAL**

### **Paradigmas del Sistema Educacional**

La concepción social y educativa de las personas que poseen discapacidad intelectual, ha sufrido una transición histórica, filosófica y paradigmática que ha transitado desde la segregación, exclusión, integración hasta la inclusión educativa, por consiguiente es relevante el realizar un recorrido teórico histórico de estas miradas paradigmáticas y el contexto social que los contenía.

Las vidas de las personas, poseen una fuerte carga de construcción de la sociedad en que se vive y del momento socio – histórico en que ocurre. Ese contexto, es el cual, da sentido al desempeño individual y colectivo que desarrollan los individuos. Para Cucco (2006) las personas son un constructo que se genera a partir de procesos de carácter socio genéticos, lo cual implica, interacción y comunicación, marcadas por una sociabilidad que es dada por quienes componen el tejido social.

Aun existiendo este contexto socio histórico la experiencia relacional de los individuos dentro de la sociedad es desigual y responde en cierta manera al reconocimiento social, para Honneth (1997) y Fernández y Vasco (2012) el desarrollo de la competencia social, para todas las esferas en donde transitan las personas, existe una relación directamente proporcional mientras más positivas sean las interacciones, mayor reconocimiento y funcionalidad social se obtiene.

A la luz de lo anteriormente planteado, se puede conjeturar que el individuo se construye en relación a otros. Las trascendencias que surgen en la interrelación, determinan el modo de concebir la condición individual, que posteriormente condiciona y orienta el pensar y quehacer de las personas, esto se configura a través de la presentación de los cuatro grandes paradigmas que han dado respuesta a la educación tanto a nivel mundial como en Chile:

#### **- Exclusión Educativa.**

Históricamente la ubicación social, educativa, moral, económica y otros de las personas con discapacidad ha sido la impuesta por la generalidad o los denominados “normales”, desde esta concepción la persona que vive en condición de discapacidad es percibida según Almeida (2010) como un “otro”, que posee características diferentes (sensoriales, físicas, cognitivas, etc.), se aleja de lo “uno” y se transforma automáticamente en lo “distinto”.

La lógica del otro o del distinto es visualizada en el paradigma de la exclusión; desde tiempos remotos las sociedades estructuraron de esta forma su relación con las personas con discapacidades, manteniéndolos excluidos o marginados de derechos y beneficios, principalmente porque eran concebidos como consecuencias de misticismo o de

religiosidad o paradójicamente eran excluidos por ser considerados deidades vivientes, hijos de dioses, etc.

Para Ferreira (2008) las etapas marcadas por la exclusión en las sociedades se pueden agrupar en un modelo demonológico (las discapacidades son producto de fuerzas demoníacas) y se transita a un modelo biológico el cual busca comprender causas, lo cual necesariamente plantea una intervención. Por su parte para Caiceo (2010) la finalización de esta etapa emerge solo a partir del siglo XVIII en el contexto internacional, cuando las personas con discapacidad comienzan a ser percibidos como seres humanos que pueden ser educados y no solo blanco de burlas y de muerte. Aunque para Gentile (2009) aún en las sociedades actuales se viven procesos de exclusión basados en mecanismo de separación social, donde se incluye la educación, la exclusión es un proceso complicado y amenazador porque es capaz de ser invisibilizado e imperceptible, lo cual provoca, costumbre en las sociedades, es decir, se naturaliza como fenómeno e incluso se acentúa a través de ciertas políticas como las prácticas asistencialistas.

### **- Segregación Educativa**

El inicio de esta etapa está situado cuando se comienza a dar una respuesta educativa formal a las personas con discapacidad, no obstante su atención educativa y sus escuelas están segregadas de las comunes. Baena (2008) señala que esta etapa surge relacionada con el interés del área de las ciencias biológicas, las que exponen que algunas personas con discapacidad pueden aprender con una intervención, es aquí donde se hacen populares los baños terapéuticos y otros mecanismos que pretenden la mejoría mediante tratamientos de corte psiquiátricos experimentales.

El surgimiento de este paradigma viene acompañado del nacimiento de las escuelas especiales en donde se educan a los niños que no tienen acceso a la educación común. Aún con la implementación de esta concepción educativa de los estudiantes con discapacidad se evidenciaba una negación de identidades, promoviendo la estandarización y normalización de éstas y el modo de gestionar las diferencias.

Dentro de esta visión se circunscriben las denominadas “escuelas especiales”, como espacio de segregación de la otredad que presenta algún tipo o grado de discapacidad, al contrario del “nosotros”, “los normales” que no la presentan. Lo anterior, ocurre debido a

las ideaciones alusivas al cuerpo y las condiciones deseables de ser sano, armónico y análogo en cuanto a aspecto y funcionamiento. Para Ferreira (2010) esta idea se cimienta en la existencia de un habitus específico, que ha sido mediado durante décadas por un enfoque médico, que por medio de sus prácticas discursivas y métricas promueven la “normalización” de los cuerpos, en donde para las personas con discapacidad, se asume la presencia de un cuerpo enfermo o anormal.

Así, la discapacidad bajo ese enfoque, se construye en base al déficit, límites y carencias que presentan los individuos, demarcándolos fuera de los márgenes de la normalidad, comprendida como la tendencia que presenta la mayoría.

### **- Integración Educativa**

El nacimiento del paradigma integrador se remonta a mediados del siglo XX, post guerras mundiales, que se comienza a materializar en el año 1974, cuando se fundó un comité de investigación que tenía por objetivo estudiar las prácticas educativas en pro de los niños y jóvenes con dificultades en el aprendizaje en Inglaterra, Escocia y Gales. En el informe emitido en el año 1978, se expone por primera vez el término de Necesidades Educativas Especiales, lo cual marcaba un hito histórico para la educación especial en el mundo, ya que se incorporaban las bases de un paradigma de integración en el discurso educativo de la época. De acuerdo al Ministerio de Educación (2004) el informe Warnock (resultado del estudio de 1978) planteaba el concepto de Necesidades Educativas Especiales como aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser satisfechas con los medios y los recursos que regularmente utiliza el profesor para responder a las diferencias individuales de sus educandos y que por tanto, demandan ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas, a fin de lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Sin embargo para la UNICEF (2005)

La integración surgió como un movimiento para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a participar y desenvolverse en los contextos comunes de la sociedad al igual que cualquier ciudadano. La concreción de este principio de normalización en el ámbito educativo dio

origen al movimiento de integración escolar, que se inició en diferentes países a finales de los años setenta. En consecuencia, la integración está ligada al colectivo de alumnos con discapacidad y su foco de atención ha sido, sobre todo, transformar la educación especial para apoyar a las escuelas comunes en sus procesos de integración y atender las necesidades educativas especiales de los alumnos integrados (p. 68)

En Chile, se implementan los grupos diferenciales en las escuelas y liceos de educación regular bajo Decreto 457 de 1976 y Decreto 1861 de 1979 que pretenden atender a los alumnos con complicaciones en el aprendizaje; para posteriormente finalizar con la implementación de los denominados PIE (Programas de Integración Escolar) bajo Decreto N° 1 de 1998 los cuales atienden bajo una modalidad educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales de tipo permanente y transitorio (Caiceo, 1983).

### **- Inclusión Educativa**

Desde comienzos del siglo XXI, las artes de la resemantización avaladas por la evidencia empírica (UNESCO, 2002) es que se ha avanzado en el concepto de necesidades educativas especiales hasta acuñar el constructo de “barreras al aprendizaje y participación”, lo cual concuerda con una perspectiva de interacción social, en la cual subyace la dialéctica entre la persona y los contextos en que se desenvuelve; así estas barreras surgen de la relación entre los estudiantes y los ambientes en que transita, personas con las cuales interactúa, políticas públicas, instituciones, cultura, entre otras.

Lo anterior, guarda relación con lo propuesto por Ferreira (2007) quien plantea que la persona «se da cuenta» de su diferencia pero no la construye, así estas diferencias delimitadas por otros, se transforma en una identidad heterónoma y en negativo, es decir, es una identidad excluyente y marginalizadora que genera una identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía.

Con el avance de la sociedad, hacia un lugar que acepte y promueva los derechos de todos los ciudadanos, se alcanza un modelo multidimensional, denominado el paradigma de la sociedad inclusiva, en donde se comprende que el funcionamiento del individuo con



barreras para el aprendizaje dependerá netamente de la relación existente entre la persona y las barreras o posibilidades que poseen los entornos en que se desenvuelve, por lo cual su desempeño variará, según el ambiente sea más o menos facilitador.

UNICEF (2005) plantea que el nuevo tipo de sociedad aspira a hacer realidad la inclusión, este proceso de construcción subyace una permanente búsqueda de la comprensión y respuesta a la diversidad en la sociedad, compete a la identificación y reducción de barreras, las cuales sitúan obstáculos a la participación. No es una estrategia para ayudar a las personas a ajustarse dentro de sistemas y estructuras existentes; es transformar esos sistemas y estructuras para que sean mejores para todos, no es centrarse en un individuo o grupo pequeño de niños y adultos para quienes hay que desarrollar enfoques diferentes de enseñanza y trabajo o proveer asistentes de apoyo.

Desde la semántica, pareciese que integrar e incluir tuviesen significados muy parecidos, lo cual ha generado que se utilicen indistintamente, pero dentro de la dinámica de los movimientos sociales, el proceso de inclusión e integración representan posturas muy distintas, pese a que posean objetivos figuradamente similares, en cuanto a la atención a la diversidad. Con el cuestionamiento al concepto de integración, por centrarse en el déficit del alumno/a es que toma especial relevancia la construcción de la inclusión para expresar las acciones que se deben promover a fin de resguardar el derecho de todos los niños a permanecer en la escuela, erradicando la categoría de “otros” diversos.

Actualmente, la inclusión es un fenómeno anhelado por las sociedades, basado en la construcción de sociedades con más democracia, justicia, equidad y solidaridad, en donde todos, como respeto a los derechos humanos fundamentales, seamos aceptados y reconocidos y aunque se aplica a distintas minorías (género, rol, etnia, pobreza, etc.). Este estudio hace referencia al alumnado que presenta discapacidad o barreras para el aprendizaje. La educación cobra especial relevancia, pues es una de las áreas principales de la vida de las personas, por medio de ella se reproducen valores, creencias y conductas, transformándose en una de las bases del proceso de socialización.

Desde la evidencia empírica se entiende que la inclusión educativa, es un concepto multidimensional, es por esto, que la presente investigación se adhiere a este paradigma desde la perspectiva del Índice de Inclusión de la UNESCO (2002) en donde se entiende como un proceso en el cual se identifica y responde a la diversidad de las necesidades de

todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, involucrando cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias.

De acuerdo a lo expuesto, al hablar de inclusión en el ámbito escolar, se considera que el estudiante que presenta una condición de discapacidad sea considerado y valorado por el contexto en el cual se desenvuelve. Lo anterior, significa algo mucho más importante que sólo integrar al estudiante en un aula con sus demás compañeros que no demandan de una atención más individualizada. Ainscow (1998) señala que: este proceso no requiere de amoldar a los llamados “alumnos especiales” en un sistema escolar rígido, sino de avanzar hacia una educación inclusiva, donde toda la comunidad educativa prepare respuestas oportunas y adecuadas.

Uno de los fundamentos de la inclusión educativa consiste en aceptar la diversidad humana como un valor, considerando los contextos en que transitan los individuos, tomando como principios fundamentales, que la educación es un derecho y no un privilegio, en donde todos los estudiantes aprenden juntos en instituciones regulares que defienden la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas y jóvenes. Al respecto, Soto (2003) afirma que: la inclusión educativa debe percibirse como una construcción teórica y filosófica, materializada en el derecho de las personas a tener una educación de calidad, no solo como una definición conceptual, sino obligadamente se debe acudir a una dimensión práctica, ya que esta varía de un contexto a otro, por lo cual, la forma de llevar a cabo una educación de tipo inclusiva estará en relación con los recursos humanos, técnicos y económicos que se disponga en determinado contexto.

Tal como se ha mencionado, el movimiento de la inclusión sobrepasa al ámbito educativo, ya que trasciende a ámbitos como laborales, salud, participación y rol social. Este paradigma subyace a todas las esferas relacionadas a la calidad de vida de las personas. Giné (1995 ) plantea que la UNESCO señala algunos principios que debiesen estar presente en las escuelas para transitar hacia una inclusión de calidad, dentro de los cuales se menciona: Trabajo colaborativo entre el profesorado, diseño de estrategias de enseñanza – aprendizaje, atención a la diversidad desde el currículo, organización interna centrada en la autoevaluación y cohesión, fortalecimiento de colaboración escuela – familia, transformación de los servicios/recursos destinados a la educación especial.

Es ineludible, que en este camino hacia la consecución de la inclusión ocurran ciertas dificultades, así Soto (2003) señala que en una tarea de transparentar y estar alerta antes estas amenazas, las ha tipificado en dos tipos, fundamentalmente:

a. Desde la formación inicial de los profesionales y la organización de los establecimientos, hasta la falta de principios organizativos, curriculares- pedagógicos y metodológicos. Además, el autor menciona el bajo compromiso de las administraciones educativas en estos procesos.

b. Un factor que es de temer es el desconocimiento respecto al proceso de inclusión, por parte de los equipos de trabajo que se desenvuelven en los establecimientos, lo cual más tarde genera una naturalización de las dinámicas de segregación aludiendo a la incompetencia de quienes componen el centro.

Educación 2020 (2014) expone que, desde la evidencia empírica se obtiene que no es igual una nación con una educación socialmente segregada que aquella en donde sus estudiantes comparten en el aula, conociendo y respetando sus diferencias. Así, Lledó (2010) señala a través de un estudio de corte cuantitativo desde un ámbito conceptual que la inclusión debe considerar la inserción plena de los estudiantes que presentan discapacidad dentro de los establecimientos educacionales, potenciando un rol y participación educativo que no se consiguió anteriormente en el proceso de integración, por lo que este proceso debe fortalecer un planteamiento curricular inclusivo, donde se adecue a la diversidad de dificultades y potencialidades de sus alumnos (as). Desde un plano empírico, a través del estudio se constató que pese a que la diversidad no es marginada directamente, las prácticas educativas hacen aportes muy débiles a la determinación de una escuela inclusiva, por lo cual se requiere imperantemente de un proceso de innovación que necesita de nuevas estrategias, como, un trabajo colaborativo entre docentes de aula común, asesorías y apoyo de expertos, materiales adaptados, entre otros.

En síntesis, al abordar en la actualidad la temática inclusión, este paradigma se entiende basado en el valor de rescatar la heterogeneidad humana, proclamando la tolerancia, el respeto, la empatía y la solidaridad, lo cual recae en aceptar a todas las personas validando su condición, en oposición a perspectivas segregadoras o paternalistas. Al respecto, Blanco (2006) afirma que la inclusión va un paso más adelante que la

integración escolar, debido a que incorpora a aquellos “excluidos” al sistema educativo sin adecuarlo, muy por el contrario a la inclusión educativa, que tiene la particularidad de adaptar el sistema de enseñanza para dar respuesta a las características de los individuos.

### **Discapacidad Intelectual**

Empíricamente, la primera aproximación desde la etnografía hacia la comprensión de la discapacidad intelectual, fue realizada por Edgerton en la década del 60, mediante la cual, se evidenció que las personas con discapacidad intelectual eran etiquetadas por la sociedad en base sólo a la puntuación de coeficiente intelectual, y que obviamente esta herramienta no consideraba factores como el entorno socio-familiar, las condiciones de vida, los aprendizajes singulares y formales, etc. de la persona, así el etiquetado social aparejaba la percepción de que las capacidades de estas personas eran inferiores a las de la población, y que por su discapacidad intelectual eran incapaces de otorgar significado a su existencia, y que por lo tanto se concebían como "socialmente anormales" (Guerrero, 2011). Esta incompetencia social, apareja una percepción infantilizada de la discapacidad intelectual, lo cual conduce lógicamente a suponerlo como irresponsable, incapaz de realizar determinadas tareas, de tomar decisiones en la vida por sí mismo, entregar respuestas coherentes, etc., por lo cual se convierten en personas que necesitan apadrinamiento social.

Desde una perspectiva de carácter normativa, no parece muy legítimo cuestionar la vinculación entre discapacidad e interacción social, asumiendo que esta última debiese ser algo hacia lo cual tiendan las personas sin diferenciación. Sin embargo, desde lo concreto, son evidentes las incontables dificultades que el colectivo de personas con discapacidad debe enfrentar en el proceso de reconocimiento e inclusión social. Lo anteriormente planteado, remite a la idea de que se debe repensar un imaginario de discapacidad, que contemple necesariamente la valoración de la diversidad humana como base de la significación que asumimos como sociedad frente a la discapacidad. Si bien, en la actualidad aún existen vestigios de una mirada estigmatizadora en la apropiación del concepto “discapacidad”, en las últimas décadas, se ha trabajado por la comprensión del concepto en base a la interrelación de la persona y su contexto. Así, Luckasson y cols. (2002), la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud, y

la Organización Mundial de la salud (2001) conforman un “Marco Conceptual de Funcionamiento Humano”, compuesto por cinco dimensiones que interactúan en las personas de forma recíproca y dinámica: Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Salud, Participación, Contexto. Según este modelo, el concepto “funcionamiento”, abarca todas las estructuras y funciones corporales, actividades individuales y participación de la persona, en lo cual influyen las características individuales, salud y factores contextuales o ambientales. La limitación en alguna de las dimensiones del funcionamiento en relación con el contexto en el que se desenvuelven los individuos, se denomina “Discapacidad”.

En línea con lo anterior, es que actualmente el debate se centra en comprender la Discapacidad Intelectual desde una perspectiva multidimensional, considerándose la conceptualización de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales como " Aquella condición que se caracteriza por limitaciones significativas, tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años" (Verdugo, 2010: 12).

Con esta construcción replanteada, en que se eliminan definitivamente las expresiones utilizadas de deficiencia mental (1908-1958) y retraso mental (1959 - 2009) se actualiza el modelo de comprensión desde una perspectiva socio-ecológica y multidimensional, que para Verdugo (2010) apunta a otorgar una base lógica para dar apoyos individualizados, es menos ofensivo para las personas con esta condición, se alinea con las prácticas profesionales centrándose en conductas funcionales y factores contextuales y además es más consistente con la terminología utilizada internacionalmente.

Asimismo, Verdugo (2010) plantea cinco premisas esenciales que entregan sustento a la comprensión del constructo: 1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerar el contexto de ambientes comunitarios. 2. Una evaluación válida considera las diferencias contextuales e individuales de la persona. 3. En las personas, las limitaciones coexisten (generalmente) con capacidades. 4. La importancia de describir las limitaciones se centra en generar un perfil adecuado de necesidades de apoyo. 5. Existe una relación bidireccional entre la pertinencia de los apoyos entregados y el progreso del funcionamiento de la persona.

En ese sentido, para Cordeu (2008) uno de los cambios paradigmáticos de mayor relevancia, ocurrió cuando la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) con más de un centenar de años trabajando en las definiciones de discapacidad intelectual, cambia en 2007 su nombre a Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), lo cual supone comprender esta condición en el marco de un contexto social definido, que requiere de apoyos pertinentes para lograr un funcionamiento adecuado; centrado en las capacidades, limitaciones y necesidades de apoyo. Cabe destacar aquí, que aun cuando en el contexto nacional chileno la “forma” que se utiliza para diagnosticar corresponde a instrumentos estandarizados para la medición de la inteligencia (WISC, WAIS) actualmente, el diagnóstico se realiza con el objeto de lograr una atingente planificación de la intervención de los apoyos que se le otorgará a las personas y no con el fin netamente de clasificarlas según coeficiente intelectual.

Si bien, estas perspectivas han otorgado la posibilidad de construir una nueva forma de concebir la discapacidad que acerca a un ideal de sociedad más justa equitativa y diseñada universalmente para todos, es recomendable pretender alcanzar aún más, es así como se configura el movimiento de vida independiente, al cual se adscribe la presente investigación, como un modelo de comprensión multidimensional de la discapacidad, que enfatiza que las personas no se dependen de sus puntuaciones obtenidas en pruebas estandarizadas de Coeficiente Intelectual, sino que su desarrollo dependerá únicamente del ambiente en que se desenvuelvan, es decir, a mayor necesidad, mayor apoyo deberá otorgar el contexto para lograr la independencia de la persona.

El modelo de vida independiente surgió en Estados Unidos, en función de los derechos de colectivos discriminados durante los años 60, como crítica a los paradigmas existentes de concepción de la condición de discapacidad, (principalmente a la perspectiva médica), esta nueva propuestas se centra en realzar la dignidad de la diversidad, sus bases se encuentran en la autodeterminación de las personas que viven en condición de discapacidad, comprendiéndola como la capacidad de tomar decisiones, Palacios y Romanach (2014). Esta perspectiva no desestima el rol de los apoyos para desarrollar acciones de la vida cotidiana, sino que promueve el “control” de los apoyos necesarios para desarrollarlas.

Así Dejong (1979) definió autodeterminación, tal como que las personas pueden necesitar ayuda para realizar una tarea (autonomía funcional), pero a la vez reconoce que las personas tienen la capacidad de decidir qué tarea, cuándo y cómo (autonomía moral), le otorga vida independiente. Este es un paradigma desde el cual la propia persona con discapacidad practica su capacidad de elección con condiciones plenas de libertad y autonomía, pudiendo reconocer y ejercer control sobre su vida al igual que aquellos que no viven en esta situación. Desde la empírea Arnau (2009) concluye que este modelo debe propender a la elaboración de nuevos diseños para las políticas públicas, así como también una nueva manera de intervención social, que tienda a mostrar confianza en las capacidades de las personas con discapacidad, hasta donde su potencial intelectual les permita actuar, sin anteponer un prejuicio social de paternalismo y asistencialismo a esta condición. Es decir, que se transforma en una estrategia de carácter socio-político y metodológico que permite repensar el constructo de cuidados además de la forma política y pública ejecutar esta estrategia.

Cabe destacar aquí, que para fines de esta investigación, se abordará la discapacidad intelectual caracterizada como leve, ya que con esta condición, las personas poseen mayores posibilidades de insertarse educacionalmente, lo cual es relevante para desarrollar este estudio. Según el DSM-V (2013) dentro de sus aspectos generales, se evidencia que la discapacidad intelectual leve en la niñez no manifiesta marcadas diferencias conceptuales, es en la edad escolar y adultez donde aparecen ciertas dificultades en el aprendizaje asociadas a la lecto-escritura, el cálculo y el manejo de tiempo y/o dinero. En la adultez, se manifiestan algunas alteraciones en el pensamiento abstracto, específicamente en la función ejecutiva de planificación, estrategias, prioridades y flexibilidad cognitiva, además de dificultades en la memoria a corto plazo. En cuanto, al desarrollo social, la comunicación, la conversación y el lenguaje son de carácter más concreto, pueden existir dificultades de regulación de la emoción, el juicio social, en ocasiones, puede denotar inmadurez. En lo que respecta al funcionamiento de la persona que presenta discapacidad intelectual leve, puede desarrollarse de forma apropiada a la edad en cuanto a su cuidado personal. Requieren de asistencia limitada para desarrollar actividades de la vida cotidiana y se observa competitividad para trabajos que no acentúan su énfasis en habilidades conceptuales, es decir, que con adecuada inducción y monitoreo logran desarrollar

actividades laborales, sin mayores dificultades, siempre y cuando se relacionen a sus intereses y habilidades. Es necesario mencionar, que estas son características enunciadas por el DSM-V para la discapacidad intelectual leve, lo cual no indica que la persona que vive con esta condición deba presentarlas en su totalidad, sino que es un marco de referencia, para comprender la realidad del individuo, pero sosteniendo que su experiencia de discapacidad se encontrará mediada por el entorno en el que transita y los apoyos que se le otorguen.

En síntesis, para desarrollar un modelo multidimensional de concepción de la discapacidad intelectual, el funcionamiento del individuo dependerá de la relación existente entre la persona y las barreras o posibilidades que poseen los entornos en que se desenvuelve; pese a que la condición cognitiva es permanente, no es invariable, según el entorno sea más o menos facilitador, la persona variará en su desempeño y sus posibilidades de vida independiente aumentarán, en cuanto su funcionamiento se vea favorecido por los apoyos que recibe y en los entornos en los cuales interactúa.

### **Política Educativa Chilena**

Las políticas educacionales son un segmento de las políticas públicas, que permiten modernizar la gestión de conglomerados o sistemas, transitando generalmente por diversas fases analíticas hasta llegar a su fase última de aprobación y post aprobación o de modificaciones.

Olavarría, Navarrete y Figueroa (2011) plantean que:

Las políticas de gestión pública son un conjunto de reglas y rutinas institucionales que atraviesan la acción del gobierno, y que no sólo se refieren a personas, organizaciones y procedimientos, sino también a la planificación, ejecución, auditoría y revisión del gasto público (p.109)

Éstas, recurrentemente sufren considerables modificaciones de carácter temporales presupuestarios, pero todas surgen eventualmente como la forma de dar solución a problemáticas que afectan a la población en la generalidad o en lo particular.

El sistema educacional, no ha sido la excepción se han promulgado diversas leyes y decretos que pretenden resguardar principios de igualdad, equidad e inclusión para la



educación de la totalidad de los estudiantes, buscando resguardar el derecho universal a la educación.

Generalmente, las políticas educacionales surgen como respuesta al consenso establecido previamente por organismo internacionales, conglomerados de naciones, visiones paradigmáticas desprendidas del academicismo o incluso de necesidades internas de sistemas; no obstante, la trasposición de estas en el aspecto práctico, generalmente va acompañada de procesos de cambios y acomodados que causan incertidumbre e incluso visiones y percepciones contrarias a lo que se pretende, al respecto Calvo ( 2012) enfatiza en que "La escuela ha extraviado, si no perdido su vocación educativa. Las reformas escolares poco avanzan en sus propósitos a pesar de los esfuerzos bien intencionados" (p. 23)

Las políticas educacionales referentes a la atención educativa de los estudiantes con discapacidades, evidencian una transición epistemológica, pasando estas desde planos de exclusión e integración hasta llegar a lo que hoy se plantea como inclusión, el primer avance importante en materia de legislación de la atención de alumnos (as) con NEE (Necesidades Educativas Especiales), surge con la implementación de los PIE (Programas de Integración Escolar) en el sistema educativo de Chile MINEDUC (2013) El Decreto de Educación N°490/90 de 1990 estableció las normas para implementar programas de integración escolar, posibilitando que los establecimientos educacionales percibieran una subvención especial por cada alumno integrado que presentara NEE. Desde ese año se llevan a cabo los Programas de Integración Escolar en escuelas, se publica material de apoyo y se promueve el perfeccionamiento docente.

Posteriormente se implementarían Leyes 19.284, 20.422 y 20.201, Decretos [N° 89/1990](#), [N° 86/1990](#), [N° 577/1990](#), [815/1990](#), [N° 87/1990](#), [N° 637/1994](#), [N° 01/98](#), [N° 291/1999](#), [N° 374/99](#), [N° 1300/2002](#), [N°170/2009](#), [N° 332/2011](#) y orientaciones Técnicas.

En el año 2005, se concluiría después de años de trabajo el documento denominado Nueva Política Nacional de Educación Especial, escenario que sienta las bases de la Ley 20.201 (2007), que potenciaría el trabajo en la atención de las NEE, hasta llegar a la actual política nacional para la inclusión social de las personas con Discapacidad 2013-2020, que por cierto incluye la perspectiva educacional.

En la actualidad, el principio inclusivo pretende ser resguardado por políticas públicas desde un enfoque social o estatal que deviene necesariamente en la implementación de las políticas educativas. En ese contexto, la Política Nacional para la inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013) expone que:

El rol del Estado es ser agente activo en la promoción de este cambio de paradigma social y cultural, basado en la libertad y la corresponsabilidad, de modo de progresivamente avanzar a un enfoque de promoción de aquellas capacidades de las personas con discapacidades que les permitan defender sus intereses con la mayor autonomía e independencia posible ( p . 4)

De esta forma, los Programas de Integración Escolar (en adelante P.I.E.), que se encuentran funcionando en los establecimientos educacionales, pretenden apoyar mediante ayudas técnicas y profesionales a los alumnos con discapacidad en su proceso educativo, buscando promover el principio inclusivo.

Las Orientaciones Técnicas P.I.E. (2013) exponen que:

Los P.I.E. son una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan (NEE), ya sean transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional (p. 5)

Desde esta óptica, la actual política educacional, explicita la intención de propiciar una atención educativa inclusiva aun cuando el Programa que la sustenta procede de un Programa de Integración Escolar (o de un paradigma previo). Por consiguiente, se evidencia una contraposición conceptual y teórica (Integración e Inclusión), que vuelve difuso el tipo de intervención educativa que se pretende proporcionar.

López (2014) demuestra a través de un estudio de corte cualitativo, que la política educativa, en nuestro país, posee un carácter híbrido, lo cual significa que llama a promover la inclusión desde los derechos humanos, pero se materializa a través de un enfoque de integración, el cual se centra en un modelo psico-médico con diagnósticos e intervenciones pedagógicas individuales que son llevadas a cabo por un docente especialista, que es contratado con recursos de los denominados (P.I.E.), el cual cuenta con una subvención adicional para aquellos estudiantes que presentan diagnóstico rotulándolos como “niños P.I.E.”

Resultados que previamente a su aplicación en el sistema educativo nacional habían sido previstos por autores como Ferguson (2008) quien planteaba en ese entonces, que por medio de la implementación del Decreto N°170/ 2009, se presume que aumentaría el diagnóstico, el cual posiblemente se transforme en sobrediagnóstico, además, culturalmente reafirmaría el modelo médico que se centra en el diagnóstico, déficit e intervención individual. Para el autor, esta política, además de no promover la inclusión, reduce las posibilidades de una educación con equidad, aumentando las posibilidades de segregación y exclusión educativa.

Independiente de las posturas paradigmáticas, se deberá considerar a los estudiantes, familias, docentes, la comunidad, las políticas, la sociedad, para contar con un curriculum, en este caso con un enfoque inclusivo. Grundy (1998) señala que:

Para la construcción de un Curriculum, se debe centrar en las circunstancias históricas, las cuales determinaran el reflejo de la sociedad.

“pensar en el Curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana (p. 21)

Por consiguiente, si se contara con una sociedad inclusiva evidentemente sería más simple contar con un curriculum inclusivo formal, no basado en decretos y modalidades educativas, sino más bien, contar con un sistema educativo en su totalidad inclusivo sustentado en su propio curriculum, en ese sentido es importante mencionar que la implementación de un paradigma inclusivo en la política educacional eventualmente

requiere una transformación profunda y estructural, ya que no es solo un tema técnico, sino de fundamentación y de reflexión también del profesorado, tanto en su desempeño como también en la formación inicial docente (Muntaner, 2010; Calvo, 2012).

## **DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Descripción del tipo de investigación.**

El presente estudio se adhiere a la metodología cualitativa, ya que esta permite describir e interpretar la problemática en cuestión y además da espacio para formar parte del propio contexto a investigar, para lo cual esta investigación utilizará el enfoque interpretativo - hermenéutico, comprendido como un tipo de análisis de textos en que privilegia la interacción entre sujetos, asimismo la interpretación supone ser comprendida por el investigador, mediante la relación directa entre el escenario y la forma de funcionar del contexto (Delgado, 1999).

Según su finalidad la presente investigación es de corte descriptiva, lo cual de acuerdo a Tamayo (2010) implica un registro, descripción, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o proceso de los fenómenos. El énfasis se realiza en función de conclusiones dominantes o sobre grupo de individuos o cosas, se conduce o funciona en presente.

En cuanto al control, este estudio se constituye de tipo no experimental, y según su secuencia temporal, es de tipo transversal o sincrónica, ya que implicó la recolección de los datos una vez durante una cantidad de tiempo limitada (Seehorn, 2012). Este tiempo, constituyó un tiempo único teóricamente, al contrario de la investigación longitudinal o diacrónica, que se caracteriza por analizar un problema en su evolución del tiempo para comprender sus dinámicas

### **Sujetos de estudio y muestra**

Con respecto a las unidades muestrales, los sujetos de investigación fueron escogidos según los criterios del muestreo de corte no probabilístico o intencionado. El tipo de muestreo que se desarrolló fue opinático en el que, se seleccionó a los informantes por

medio de criterios estratégicos personales en relación a los objetivos del estudio y conocimiento de la situación (Ruiz Olabuénaga, 1989; Vieytes, 2004).

Según lo anteriormente expuesto, los criterios de inclusión muestrales corresponden a la consideración metodológica de la delimitación de los tres tipos de dependencia que existen en educación especial para atender a estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual, (Escuelas Especiales, Establecimientos regulares de Dependencia Particular Subvencionada y Establecimientos regulares de Dependencia Municipal con Programas de Integración Escolar):

- Poseer título profesional de Profesor (a) de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual.
- Mínimo dos años de experiencia profesional.
- Que se encuentren en ejercicio profesional en establecimientos reconocidos por el Estado dentro de la provincia del Bio Bio.
- Para esta investigación el género no se constituyó como criterio muestral.

En ese contexto, la muestra quedó conformada por un grupo de seis profesores (edades entre 25 y 57 años) que respondían a los criterios de inclusión descritos. Además, cabe destacar que las entre las unidades muestrales se encuentran dos de cada dependencia (Establecimientos con Programa de Integración Escolar de dependencia Municipal, de Establecimientos con Programa de Integración Escolar de dependencia Particular Subvencionada y a Escuelas Especiales de dependencia Municipal y Particular Subvencionada respectivamente), todos de diferentes comunas, además de una revisión documental de cuatro textos legislativos que regulan el trabajo con estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual.

### **Instrumentos de recolección de la información**

Habiendo obtenido el conglomerado de información, se procedió al análisis de éstos, proceso que consistió en "Trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir que es importante y que van a aportar a la investigación" (Martínez, 1990: 51). Se consideró un orden sistemático que conllevó a conclusiones holísticas del objeto de estudio, utilizando para ello la triangulación hermenéutica, la cual se define como " un procedimiento para

organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar"( Carrasco , 1990 : 51); esta triangulación será de tipo metodológico en la cual, según Bisquerra (2000) aplican diversos métodos y se contrastan los resultados para analizar las coincidencias y divergencias.

### **Entrevista semiestructurada**

La entrevista semi - estructurada se realiza " mediante encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, expresándose con sus propias palabras" (Calderero, 2000: 120). La presente técnica permitió tener las preguntas formuladas que se pueden profundizar a medida que avanza la entrevista, para lo cual se utilizaron preguntas abiertas, sin embargo fue de suma relevancia establecer un rapport, que consistió en propiciar un clima de confianza con el entrevistado.

El trabajo de campo comenzó con el rapport previo a la aplicación de la entrevista en donde se les explicó a las profesoras y profesores de Educación Diferencial el tema que indagaría el instrumento, se establecieron previamente la hora y fecha en que se realizaría.

La entrevista fue confeccionada en base a una pauta que contiene preguntas que fueron elaboradas en base a las subcategorías de la investigación, dicha pauta será utilizada por el entrevistador y fue validada por el docente guía del presente estudio.

### **Análisis documental**

Esta es la segunda técnica de recogida de información que se utilizó, en la cual se analizaron textos legislativos (Decretos y Orientaciones Ministeriales), con el objetivo de sintetizar, analizar e interpretar. El trabajo de campo del análisis de documento consistirá en descargar de la página web del MINEDUC los respectivos textos, para los cuales se tendrán presente los siguientes aspectos muestrales:

- Textos pertenecientes a la legislación educacional chilena.
- Mantener carácter de vigente al tiempo en que se desarrolla la presente investigación.
- Ser documento oficial ministerial (Ministerio de Educación).
- Mantener directa y explícita relación con la temática de inclusión educativa y estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Según lo anterior la muestra se delimita en:

- Decreto 87/90: Deficiencia mental.
- Decreto 83/2015: Regula Adecuaciones Curriculares.
- Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar 2013.

**Tabla de especificaciones por instrumento - estamentos - categorías**

En la siguiente tabla se exponen los objetivos específicos de la investigación de los cuales se desglosan las respectivas categorías y subcategorías apriorísticas y los instrumentos pertinentes considerando el estamento de profesores, quienes serán entrevistados.

**Tabla N ° 1: Especificaciones básicas de los Instrumentos de recolección de información.**

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnica Pertinente	Estamento Informante
1. Identificar las modalidades educativas en las cuales los estudiantes con discapacidad intelectual realizan sus estudios.	A. Constructo de Inclusión Educativa	A.1 Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde lo social.	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		A.2 Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde lo intelectual.	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		A.3 Constructo de NEE de discapacidad intelectual desde	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos

		emocional		
2. Describir la inclusión educativa que se promueve para los estudiantes con Discapacidad Intelectual	B. Modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión	B.1 Operacionalización en modalidades de tipo administrativas (Educación regular, educación especial, programas de integración escolar)	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
		B.2 Operacionalización en los aspectos de tipo pedagógico (curriculares, didácticos, evaluativos)		
3. Analizar las congruencias pedagógicas entre la concepción de inclusión educativa que surge de la	C. Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación	C.1 Congruencias entre la concepción ideológica y las modalidades de implementación.	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos



legislación vigente y su operacionalización en diferentes modalidades.		C.2. Congruencias entre la concepción ideológica y la operacionalización pedagógica	- Entrevista semiestructurada - Análisis documental	- Profesores - Documentos Legislativos
--	--	--	--	---

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Resultados de la investigación obtenida en el estamento docente.

En base a lo planteado por Cisterna (2005) el proceso triangulación hermenéutico producto de análisis racional interpretativo de los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos de recolección de información a fin de construir corpus representativo de los resultados de investigación.

La secuencia de los resultados en la investigación, se organizó en cinco pasos bien definidos:

1º - Se procedió a registrar en una tabla, las respuestas textuales de cada uno de los entrevistados a cada una de las preguntas realizadas.

2º- Se realizó una síntesis interpretativa por cada subcategoría por cada entrevistado la cual se registró en una segunda tabla.

3º- Posterior se desarrolló una síntesis interpretativa por cada categoría por cada entrevistado, la cual se desprendió de la confección de una tercera tabla

4º- Finalmente, se confeccionó una síntesis interpretativa para cada categoría por estamentos agrupados por establecimientos educacionales (cuarta tabla A), para concluir con la confección de la Tabla N º 4 - B que consignó la síntesis interpretativa para cada categoría por estamento docente agrupados por tipo de dependencia educativa.

5º- Cabe destacar, que en paralelo a la confección de la tabla N ° 3, tabla N ° 4 - A y tabla N ° 4 - B, se realizó el proceso de análisis de triangulación hermenéutica, el cual se utilizó también para realizar la respectiva revisión documental de los textos Ministeriales que se analizaron y dieron forma a una quinta tabla.

Para efectos, del presente artículo, los resultados serán esbozados por categorías:

### **Síntesis interpretativa de resultados de investigación agrupados por tipo de dependencia.**

#### **Categoría A: Constructo de inclusión educativa por dependencia:**

**Colegios de dependencia municipal:** Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como anormales por eso se les llama " Discapacitados" es por esto que su modalidad educativa (escuelas especiales) los segrega e infravalora, esto adicionado a factores de crianza, valores, contextos culturales y otros genera de forma negativa un desmedro en su plano emocional.

**Colegios de dependencia particulares subvencionados:** Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como tales por la aplicación de pruebas psicométricas relevándolos derivándolos a modalidades de educación ( escuelas especiales o programas de Integración Escolar) lo que les dificulta su normal interacción con demás niños lo que termina por incidir en el normal desarrollo de habilidades sociales básicas como la (capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro sociales, asertividad), lo que finalmente termina por dificultar más aun su adecuada inserción social.

**Escuelas especiales:** Se puede inferir que el constructo de Inclusión Educativa que existe en la realidad del sistema educacional nacional, considera a las personas con Discapacidad Intelectual como que tuvieron un problema o fueron inferiores, principalmente por su comportamiento infantilizado y su grado de incompetencia ; percepción hacia ellos que afecta lo emocional, es por lo cual que las intervenciones posteriores estarán orientadas por

esta pre concepción desde un principio lo que afecta negativamente evolución en los planos intelectual y emocional.

**Categoría B: Modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión.**

**Colegios de dependencia municipal:** Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva aun cuando se han generado transformaciones a nivel curricular para una atención más óptima y adecuada entregando mayor autonomía pedagógica y organizativa regulando lo que se hacía pero que no estaba normado.

**Colegios de dependencia particulares subvencionados:** Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, aun cuando el Ministerio de educación ha implementado ciertos cambios pero en la práctica al interior de los colegios, esto se declara pero no se realiza.

**Escuelas especiales:** Se puede conjeturar que las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión, esto es la educación de las personas con Discapacidad Intelectual se sitúan en los paradigmas de la segregación (Escuelas Especiales), integración (Programas de Integración Escolar) dependiendo del grado que posean y no se podría establecer que reciben un tipo de educación inclusiva, Se evidencia que se han formalizado algunos cambios pero al parecer son muy lentos al aplicarlos en la realidad de los Establecimientos Educativos y no existe claridad cómo será finalmente lo que se pretende instaurar.

### **Categoría C: Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación.**

**Colegios de dependencia municipal:** Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente debido a la formación y disposición que poseen para ello los profesores, imperando la ignorancia respecto a todo lo relativo a la inclusión, comenzando desde el lenguaje que se utiliza para referirse a las personas con Discapacidad Intelectual.

**Colegios de dependencia particulares subvencionados:** Se infiere que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente debido a que lo que plantea el MINEDUC a lo que realmente se hace, básicamente porque existe mucha ignorancia al respecto.

**Escuelas especiales:** Se puede deducir que existe una incongruencia pedagógica entre la concepción de inclusión educativa y lo que se realiza con las personas con Discapacidad Intelectual en la praxis principalmente porque no se cuenta con el tiempo necesario para ello principalmente porque es un proceso difícil de implementar.

### **Síntesis interpretativa según análisis documental, por categorías**

#### **Categoría A: Constructo de inclusión educativa**

**Decreto N ° 83/2015:** El presente decreto expone de forma explícita que el promueve la Inclusión Educativa y la valoración de la diversidad mediante la implementación formal de Adecuaciones Curriculares en escuelas especiales, escuelas regulares con Programas de Integración Escolar; sin embargo de forma implícita se deduce que se produce un encuentro de Paradigmas, ya que las escuelas especiales por no ser parte de la educación regular nos exponen la existencia de la Segregación, a su vez la existencia de los Programas de Integración en los establecimientos regulares expone la existencia del Paradigma de la Integración.

**Decreto N ° 87 / 1990** : Se deduce que el respectivo decreto no contribuye a la inclusión, al contrario permite segregar, ya que legaliza el crear una modalidad distinta a la educación regular estableciendo las Escuelas Especiales, donde podrán asistir educandos con Discapacidad Intelectual en grados Leve o Discreta, Moderada, Severa o Grave privándolos de asistir a las Escuelas o Liceos regulares.

**Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE 2013)**: Se infiere que los Programas de Integración Escolar son una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo objetivo principal es entregar apoyos a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea transitorias o permanentes, con el fin de equiparar oportunidades para su participación y progreso en los aprendizajes del curriculum nacional, y a través de ello contribuir al mejoramiento de la enseñanza para la diversidad de todo el alumnado.

**Categoría B: Modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión.**

**Decreto N ° 83/2015**: Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.

**Decreto N ° 87 / 1990**: Se infiere que la modalidad de Educación Especial pretende normalizar a los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual; ya que los alumnos que estén en condiciones de integrarse a la educación regular, previo acuerdo con los padres y apoderados, serán derivados con un certificado emitido por el establecimiento de origen que indique el curso al cual debieran ser incorporados.

**Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE 2013)**: La concepción de Necesidades Educativas Especiales (NEE), involucra una forma particular de entender y abordar las dificultades o barreras que experimentan los estudiantes para aprender y participar del currículo escolar. La incorporación de este concepto, ha implicado un cambio de orientación en la educación especial, en el sentido de comenzar a alejarse del enfoque del déficit, bajo el entendido de que a la hora de explicar las dificultades de

aprendizaje que puede manifestar la diversidad de estudiantes presentes en un aula, no sólo son importantes las variables personales, sino que también lo son de manera gravitante, el tipo de respuestas educativas que se les ofrecen en el contexto escolar, las características de la escuela, los estilos de enseñanza y el apoyo que reciben de su familia y entorno; sin embargo esta postura enfatiza una mirada integradora y no de Inclusión ya que desde la postura Inclusiva no se habla de NEE sino de Barreras de Acceso ( ya que el paradigma inclusivo localiza el problema no en la persona sino en el entorno circundante).

### **Categoría C: Congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación.**

**Decreto N° 83/2015:** Se evidencia una incongruencia entre la concepción y la implementación, ya que en el mismo decreto plantea de forma implícita y explícita la existencia a través de diferentes modalidades de atención de las personas en etapa escolar que presentan discapacidad Intelectual, manifestándonos la existencia de: Inclusión, Integración y Segregación en un mismo sistema escolar.

**Decreto N ° 87 / 1990 :** Existe una incongruencia pedagógica desde cómo se concibe y como se implementa la educación para las personas que presenta Discapacidad Intelectual, ya que se permite la creación de escuelas diferentes a las regulares con un fin principalmente normalizador, esto es que mediante intervenciones vuelvan a ser "normales" por consiguiente volver a las escuelas Regulares.

**Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE 2013):** Se evidencia una dualidad en el presente documento que pretende orientar, pero que genera confusión, ya que llama a contribuir a la Inclusión mediante los Programas de Integración Escolar lo que incluso a nivel de conceptos genera confusión, porque plantea como pares o sinónimos la Integración - Inclusión ( lo que desde la concepción genera diversas interpretaciones en los diversos establecimientos educacionales, por lo cual diferentes formas de implementación).

## **CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.**

A partir del análisis de triangulación hermenéutica entre los discursos de seis informantes en contraste con el análisis bibliográfico de textos relativos a la temática, abordando de esta manera tanto el plano teórico como empírico en su contraste con la realidad, en base a las tres categorías apriorísticas se pueden concluir los siguientes hallazgos:

Según la construcción ideológica y legislativa que impera en el sistema educacional respecto a la inclusión educativa, cuyo paradigma plantea como objetivo reestructurar la escuela según las necesidades de todos los alumnos del centro, según Muntaner (2010) exige tres dimensiones: crear culturas inclusivas, elaborar políticas inclusivas y desarrollar prácticas inclusivas.

Es indiscutible que acompañado del nuevo milenio en Chile se comenzaron a aplicar políticas públicas con un fuerte enfoque inclusivo, sin embargo, la implementación de ellas ha traído consecuencias inesperadas, aun cuando antes de ellas diversos autores predecían lo que podía suceder si no se efectuaba dichos cambios como la evidencia teórica lo exponía, como lo era que, para elaborar sistemas educativos inclusivos se necesitaba reformar y generar cambios en los diferentes niveles esto es en el nivel macro ( políticas públicas), como también en el nivel micro de las escuelas y de las prácticas pedagógicas .

Sin embargo, la percepción imperante arrojada en el presente estudio es que aún ha nivel de sociedad se es altamente excluyentes y/o segregadores, por lo cual en la práctica educativa se reproduce el mismo comportamiento en los Establecimientos Educativos. Por lo cual se puede conjeturar que se debe desarrollar un trabajo más minucioso y paralelo a nivel de sociedad y a nivel de establecimientos educativos.

De esta forma, se puede concluir que las políticas públicas en referencia a la inclusión que se han implementado, aún no han sido capaces de desarraigar una manifiesta segregación, exclusión e integración en las prácticas cotidianas y que dificultan la inclusión de las personas que presentan Discapacidad Intelectual.

Por otro lado, respecto a las modalidades educativas que operacionalizan curricularmente la inclusión educativa de estudiantes con Discapacidad Intelectual, en primera instancia, desde la política pública expresada por ejemplo en las Orientaciones

P.I.E. (2013) plantea el paradigma de Integración como un sinónimo de la inclusión de forma explícita, lo que genera confusión en las prácticas cotidianas de los respectivos programas y los profesionales que trabajan particularmente con los niños que presentan Discapacidad Intelectual y otros.

Al respecto, es importante resaltar que Blanco (2006) afirma que la inclusión va un paso más adelante que la integración escolar, debido a que incorpora a aquellos “excluidos” al sistema educativo sin adecuarlo, muy por el contrario a la inclusión educativa, que tiene la particularidad de adaptar el sistema de enseñanza para dar respuesta a las características de los individuos.

Aun cuando estos paradigmas tienen diferencias de fondo como lo es que el Integrador coloca el foco en el niño (esto es que el debe mediante ayudas profesionales y técnicas que le provee el contexto superar sus N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales) y el Paradigma Inclusivo plantea que el problema es el contexto que no le provee de un principio múltiples formas de presentación y consideración lo que termina por generar o desencadenar una N.E.E.

De acuerdo, al planteamiento Legislativo que genera confusión y que es percibido por los miembros de las comunidades educativas entrevistados, se podría conjeturar que actualmente, impera un paradigma integrador con atisbos de la inclusión, sin embargo aún esta mixtura es insuficiente para lograr una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes.

De la misma forma, textos gubernamentales como lo es el Decreto 87/ 1990 contribuyen a generar la segregación o exclusión de los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual, ya que permite crear un espacio educativo y social en donde pueden asistir “solo” personas con discapacidad diagnosticada marginándolos del sistema Educativo Regular, puntualmente las denominadas "Escuelas Especiales".

De esta manera se demuestra que tanto para los Programas de Integración Escolar que funcionan en las escuelas regulares como las escuelas especiales producto de los textos legislativos y ministeriales se provocan paradojas y ambigüedad que es traspasada a las prácticas de los Establecimientos .



En cuanto a las congruencias pedagógicas entre la concepción y la implementación de éstas, se puede concluir que se debe producir una formación integral tanto a nivel de formación del profesorado como a quienes ya se encuentran inmersos en los Establecimientos Educativos y que fueron formados bajo los otros paradigmas imperantes en su época, sin embargo, se debe considerar también la disposición con la que deben contribuir los profesionales para materializar dichos cambios.

La falta de educación y voluntad respecto a la temática de la Inclusión es mencionada por nuestros entrevistados, lo que demuestra que es una realidad en el contexto educativo. No obstante, se presume que no siempre el generar Instancias de pseudo-Inclusión obedecen a prácticas maliciosas, por el contrario en ocasiones el querer contribuir excesivamente a la Inclusión termina también por incidir negativamente en ella, como lo es la sobreprotección a estas personas lo que desencadena el que presenten dificultades para desarrollar adecuadamente su autonomía y sus habilidades sociales, prácticas que generan costumbre en quienes están inmerso en estas realidades.

De esta forma, es necesario mencionar que incluso prácticas gubernamentales que buscan propiciar la inclusión terminan segregando más que beneficiando a quienes pretendía contribuir, ejemplo de ellos son las etiquetas para referirse a ciertos estudiantes como de los de Créditos Solidarios, Beca Indígena, Pensión de Invalidez, Estudiantes Prioritarios, Discapacidad Intelectual, etc.). Lo anterior, guarda relación con lo propuesto por Ferreira (2007) quien plantea que la persona «se da cuenta» de su diferencia pero no la construye, así esta diferencia delimitada por otros, se transforma en una identidad heterónoma y en negativo, es decir, es una identidad excluyente y marginalizadora que genera una identidad de la insuficiencia, la carencia y la falta de autonomía.

Dicha identidad a diferencia del común de las personas es profundamente influenciada en negativo por el entorno social, tal cual como es descrito por los entrevistados. Considerando a gran escala los factores anteriormente expuestos se podría comenzar a instaurar un sistema social y educativo inclusivo, Por todo lo anterior, será vital contar con una flexibilidad y compromiso sin presentes de todos los miembros involucrados en el proceso educacional y legislativo ya que lo que se ha realizado hasta

ahora han generado barreras para una real inclusión, debido a que han contribuido a la individualización y segregación.

Finalmente, se puede concluir que podemos establecer que el constructo de Inclusión que manejan entes gubernamentales no es el que realmente nos propone la evidencia teórica, que es difuso y este es transmitido mediante textos legislativos y ministeriales a las comunidades educativas que terminan por generar segregación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1998). Education for all: Making it happen. Keynote address, Ponencia presentada en el International Special Education Congress. Birmingham.

Almeida, M. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 2010, Vol. 47 Núm. 1: 27-44

Arnau, M. (2011). Las "otras voces" del Cuidado. Aportaciones desde la Filosofía para la Paz y la Bioética de la diversidad funcional. Aportaciones desde la Filosofía para la Paz y la Bioética de la diversidad funcional». Comunicación presentada en el II Congreso internacional de bioética: "Ética de la diversidad: Género y Cultura" (Barcelona, 24-26 oct. 2011).

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación Educativa*, Editorial Ceac, Barcelona, España.

Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy*, Editorial Rinace. Santiago.

Calderero, J. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*, Editorial Rialp, Madrid, España.

Calvo, C. (2012). *Disoñando la escuela desde la educación*, Editorial Universidad de la Serena. La Serena.

Caiceo, J. (2010). *Esbozo de la educación especial en Chile: 1850 -1980*, Editorial Dialnet, La Rioja, España.

Carrasco, J (2000). *Aprendo a investigar en Educación*, Editorial Rialp, Madrid, España.

Cisterna, F. (2005). "Criterios y Procedimientos de categorización, triangulación e interpretación en investigación cualitativa" *Revista Theoria*. Universidad del Biobío. Vol. 14, Numero 1, Pág. 61. 71. Concepción: Editada por Universidad del Biobío.

Constitución Política de la República de Chile de 1980, Cap. III, art 11, Chile.

Cordeu, C. (2008). *Reflexiones en torno a la inclusión socio-comunitaria de personas con discapacidad intelectual: La voz de sus protagonistas*. (Tesis inédita de maestría en Psicología). Universidad de Chile, Santiago.

Cucco, M (2006). Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida Cotidiana, Editorial Atuel. Buenos Aires.

Delgado, J. (1999) " Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales", Editorial síntesis S.A, Madrid, España.

Educación 2020 (2014) "[La Reforma Educativa que Chile necesita](#)", Educación 2020, Chile.

Elacqua, G. (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la ley de subvención escolar preferencial. Gestión y Política Pública, 22(1), 85-129

Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each and every one. European Journal of Special Needs Education, 23(2), 109-120.

Fernández, A. y Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en narraciones de jóvenes con discapacidades, Editorial de la Universidad Nacional de Bogotá. Bogotá.

Ferreira, M (2007). La discapacidad: una modalidad inexplorada de exclusión social, Editorial de la Universidad de Murcia. Murcia.

Ferreira, M (2008). La construcción Social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social.

Ferreira, M. (2010). De la minusvalía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico – metodológico, Editorial de la Universidad de Complutense de Madrid. Madrid.

Giné, C. (1995). Tendencias actuales y futuras en la educación especial: nuevos retos para los profesionales, Editorial Graó. Barcelona.

Gentile, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la Educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina, Editorial de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

Grundy, S. (1998). Producto o praxis del curriculum, Editorial Morata. Madrid.

Guerrero, J (2011). Humanizando la discapacidad. De la etnografía al compromiso en la investigación sociocultural de la discapacidad intelectual. Revista de Antropología Experimental, 9, 127-138.

Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento, Editorial de la Universidad de Frankfurt. Frankfurt.

La Política Nacional para la inclusión Social de las Personas con Discapacidad (2013), Servicio Nacional de la Discapacidad, Santiago, Chile.

López, V. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile, Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso.

Luckasson, R. y cols. (2002). Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (10<sup>a</sup> Ed). Washintong D.C. American Association on Mental Retardation.

Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa, Editorial de la Universidad de Alicante. Alicante.

Martínez, M (1990). La investigación cualitativa etnográfica en Educación, Editorial Trillas, Guadalajara, México.

Ministerio de Desarrollo Social. (2011). Casen: Apartado Discapacidad. Santiago. Gobierno de Chile. Recuperado el 12 de octubre, 2013, desde <http://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Discapacidad-CASEN2011.pdf>

MINEDUC ( 2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile, Editorial MINEDUC, Santiago, Chile.

MINEDUC (2009). Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

MINEDUC (2015). Decreto Exento 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular par estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión educativa: un nuevo modelo educativo, Editorial de Universitat de les Illes Balears. Mallorca.

OCDE (2015). Todos juntos ¿ por qué reducir la desigualdad nos beneficia ?...en Chile. Recuperado en <https://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>

Olavarría, M., Navarrete, B. y Figueroa, V. (2010) ¿Cómo se formulan las políticas públicas en Chile?, Editorial de la Universidad de Chile. Santiago.

Organización Mundial de la Salud. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Palacios, A. y Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional Madrid: Diversitas.

Pécaut, D. (1990). Modernidad, modernización y cultura, Editorial de la Universidad de Antioquia. Medellín.

Ruiz Olabuénaga, J. (1989). El diseño cualitativo. En J. Olabuénaga, Metodología de la Investigación Cualitativa (pág. 51). Bilbao: Universidad de Deusto Bilbao.

Seehorn, A. (2011). Educación y Ciencia: Métodos de Investigación Transversal. Recuperado el 13 de agosto, 2014, desde [http://www.ehowenespanol.com/metodosinvestigacion-transversal-info\\_232819/](http://www.ehowenespanol.com/metodosinvestigacion-transversal-info_232819/) Social

Soto, M. (2003), La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad, Editorial de la Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

Tamayo, M. (2010). El proceso de la investigación Científica, Editorial Noriega. Balderas.

Treviño, E, Salazar, F. y Donoso F. (2011). ¿Segregar o incluir? Esta no debería ser una pregunta en educación, Editorial de la Universidad Diego Portales. Santiago.

UNESCO. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en la escuela, Editorial del Centro de Estudios sobre Inclusión Educativa. Bristol.

UNICEF. (2005). Seminario Internacional: Inclusión Social, Discapacidad y políticas públicas. Recuperado desde [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/200/Libro%20seminario%20internacional%20discapacidad.pdf)

Verdugo, M. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual 41, 7-21.

Vieytes, R. (2004). Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y Técnicas, Editorial de las Ciencias. Buenos Aires.

Wagner, P. (1997). Modernidad: comprender nuestro presente, Editorial de la Universidad de Barcelona. Barcelona.