UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
Escuela de Trabajo Social

LA APLICACIÓN DE LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS ESCUELAS EXEQUIEL GONZÁLEZ CORTÉS Y NUEVO MUNDO DE LA COMUNA DE ÑUÑOA.

Alumnas: Estrella Gaete Robles.
Paulina Rojas Rojas.

Docente guía: Juan Durand Campos.

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Trabajo Social
Tesis para optar al título de Asistente Social

Santiago, Septiembre 2011.

INDICE

INTRODUCCION 4

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 10
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN 14
3. OBJETIVOS 15
4. HIPÓTESIS 17
5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA 18
6. VARIABLES 25

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPITULO I: UN ACERCAMIENTO A LOS CONCEPTOS DESDE LA AARM DEL AÑO 2002 27

CAPITULO II: UN ENFOQUE HUMANIZADOR PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL 37

CAPÍTULO III: ENTREGAR UNA EDUCACIÓN IGUALITARIA Y DE CALIDAD. 48

SEGUNDA PARTE: MARCO REFERENCIAL

CAPITULO I: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL 58

CAPÍTULO II: NUEVA PERSPECTIVA Y VISIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL 78

TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE LOS DATOS

CAPÍTULO 1: LA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL 104

CAPÍTULO 2: POLÍTICA NACIONAL LLEVADA A LA PRÁCTICA 123

CAPÍTULO 3: IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN ESPECIAL 130

CONCLUSIONES 138

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN 149

APORTES AL TRABAJO SOCIAL 157

BIBLIOGRAFIA 161

ANEXOS 167

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ha centrado en el contexto de la Educación Especial, abordando el proceso por el cual los profesores y expertos, a través de sus discursos llevan a la práctica las metodologías educativas con sus alumnos.

Al momento de iniciar la investigación se ha generado en nuestro país un gran movimiento social por parte de los estudiantes de educación secundaria en relación a la calidad de la educación que éstos reciben por parte de las instituciones de educación. En el discurso de los dirigentes estudiantiles está presente el tema de la calidad y de la equidad de educación que reciben los alumnos de la educación municipal, particular subvencionada y privada, apelando a la igualdad en el momento de recibir una educación de calidad.

Esto, ha tenido como consecuencia la movilización del propio gobierno del momento, presidido por la mandataria Michelle Bachelet, en pro de la satisfacción de las demandas estudiantiles.

En este contexto se presenta como tema ausente en las manifestaciones y demandas lo que sucede con la educación para las personas con Necesidades Educativas Especiales o Discapacitados Intelectuales que reciben educación especial, ámbito en el cual los recursos destinados debiesen ser mayores en cantidad y calidad, debido a que se requiere mayor especialidad para satisfacer las demandas de los alumnos con discapacidad intelectual.

Esta investigación contempla entrevistas semi estructuradas a profesores y jefes de Unidad Técnica Pedagógica de las Escuelas de Educación Especial, anteriormente mencionadas, junto con entrevistas a profesionales y expertos del ámbito educativo.

Lo fundamental a lo largo de la investigación ha sido conocer los objetivos que como país se establecen en relación a la Política Nacional para la Educación Especial, y a través del discurso de los docentes y expertos del área determinar su aplicación en la realidad de las escuelas Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo de la comuna de Ñuñoa.

Como una forma de situarnos en el contexto que se investigará, se hace necesario conocer ciertos aspectos estadísticos referidos al CENSO aplicado en el año 2002 por el INE, en que se establece que la variable “discapacidad”, fue consultada de manera generalizada, es decir, se incluyeron como discapacidades: Ceguera total, sordera total, mudez, parálisis/lisiado y discapacidad mental.

Las personas que presentan una o más discapacidades en 2002, alcanzan a 334.377, lo que equivale al 2,2% de la población total del país. De este total, 178.563 (53,4%) son hombres y 155.814 (46,6%) son mujeres. (http://nunoa.cl/conozca).

La discapacidad que muestra la mayor frecuencia es parálisis/lisiado, que afecta a un total de 135.389 personas (40,5% de los habitantes con discapacidades), seguida de deficiencia mental (29,3%). (ibíd.)

Según información extraída de la página de internet de la comuna de Ñuñoa se puede establecer que esta comuna representa un 2,7% de la población de la Región Metropolitana de Chile, según el Censo del año 2002. Además la población Ñuñoína pertenece principalmente a la clase media chilena (más del 60%), con incidencia del grupo medio alto (30%), lo que a priori permite considerar la posibilidad o hipotéticamente, la existencia de mayor presencia de recursos económicos que eventualmente pudiesen ser destinados entre otras, al área de la educación. (Conozca Ñuñoa, 2009).

Continuando con lo anterior y según el "Primer Estudio Nacional de la Discapacidad ENDISC 2004", son considerados todos los tipos de discapacidad sea física, psíquica e intelectual, entre otras, se plantea lo siguiente:

> *"…el porcentaje de la población regional que presenta deficiencia intelectual alcanza al 1.5%...".* Y continúa:
>
> *"…de acuerdo a la Distribución de los tipos de deficiencias que presentan discapacidad en la región Metropolitana, el porcentaje alcanza a un 8.6% de la población…"* (FONADIS, 2004: 8- 9).

En consecuencia, el estudio tiene como objetivo describir esta realidad nacional llena de particularidades que habitualmente no se encuentra en los discursos en boga en los medios de comunicación de masas.

Junto con lo anterior se hace necesario asumir la educación desde un ámbito concebido desde el respeto por el otro como un igual. En base a lo anterior, en este

caso el marco teórico se centra en la teoría Biológica del Conocimiento, que el biólogo e investigador Humberto Maturana concibe desde el planteamiento que la educación basada en la aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia, es la clave para generar fenómenos sociales.

Se considera importante revelar que el beneficio de esta investigación, desde una mirada social e integrativa, permitirá conocer la realidad que acompaña a un grupo vulnerable de nuestra sociedad, pero a su vez a un grupo al que económicamente se le considera poco productivo, por ende desde la perspectiva del desarrollo económico del país, eventualmente es menos atractivo de investigar.

Al indagar sobre publicaciones que investiguen la temática de Discapacidad Intelectual, es poco probable encontrar estudios que contengan nuevas metodologías implementadas en el ámbito educativo para las personas con Discapacidad Intelectual. En base a lo anterior, es importante realizar un estudio que actualice la información relativa a cómo se están implementando actualmente las metodologías para las personas con cierto grado de Discapacidad Intelectual, lo que permitiría tener parámetros más claros y cercanos a la realidad y, desde allí sentar ciertas bases sólidas y empíricas, que permitan establecer si la Política Pública ha sido, durante estos años, coherente y si ha generado un desarrollo educativo sustentable, para este grupo vulnerable.

Si existe coherencia en este sistema educativo formal para los individuos con Discapacidad Intelectual, ésta permitirá conocer la realidad educativa que recibe un educando, además detectar si ésta implementación metodológica lo prepara para la vida, es decir, si en la práctica potencia sus capacidades adaptativas.

El definir o describir la realidad educativa de los Discapacitados Intelectuales nos permitirá abrir un espacio de observación que podría ampliar la investigación. Desde la Política Pública en Educación (2005) se cita a Vignolo F. (n.d) y plantea:

> *"un paradigma constructivista del ser, el ser humano se va construyendo a sí mismo en interacción con otros seres humanos, como supremo acto de libertad".*

Para abrir una vía que permita una praxis capaz de cambiar la forma o metodología de educación actual y que contribuya efectivamente a potenciar una forma de educación realmente efectiva para la vida.

Esta investigación está constituida por tres capítulos. El Capítulo I se encuentra referido al concepto de Discapacidad Intelectual dando a conocer al lector lo propuesto por la Asociación Americana de Retraso Mental (AARM), aportando con definiciones y evolución del concepto, planteando además los sistemas de apoyo que han ido evolucionando desde el año 1992 hasta el año 2002.

Junto a lo anterior, se encuentra incluida la temática de Conducta Adaptativa, concepto utilizado por la AARM detallándose cada uno de los tópicos conocidos como Habilidades de la Vida Cotidiana.

Un segundo Capítulo, en el contexto del Marco Referencial, posibilita conocer un enfoque humanizador respecto a la Educación Especial. Desde el discurso del biólogo Humberto Maturana, es posible entender la educación en todas sus dimensiones, como una responsabilidad social que recae en cada ser humano.

La educación chilena en general se encuentra cuestionada desde hace años, lo que ha generado un fenómeno nunca antes visto relacionado a las movilizaciones actuales, las que probablemente sigan en el futuro. Se pretende con este estudio conocer aquella realidad educativa de personas que viven al margen de las oportunidades y que el sistema educativo perpetúa, sin dar una solución real y concreta a sus necesidades actuales.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Desde el comienzo de los tiempos el hombre ha ido desarrollando y potenciando sus habilidades, lo que ha implicado una constante relación con otros seres y su entorno; estableciendo relaciones consensuadas, asociativas, de protección mutua y de ayuda.

Los seres humanos, se desarrollan y potencian en la medida que se relacionan con otros individuos. Además, con los entornos ambientales en que se desenvuelven. Junto con ello, existen diferencias sustanciales con otros seres que han crecido y se han desarrollado desde diversos niveles cognitivos, sociales, culturales y ambientales. El ser humano antes de entrar a un entorno socio-educativo, no viene como una “tabula rasa”, ha sido influido consciente o inconscientemente por su entorno inmediato. Y la forma de decodificar su entorno estará influenciada directamente por este contexto. Con ello se quiere manifestar que el ingreso a un ámbito educativo formal probablemente para un educando “normal”, tendrá ciertas dificultades o desventajas con respecto a los otros. En relación a lo mismo, imaginemos cómo un ser humano con cierta discapacidad cognitiva y con desventajas asociadas, se relacionará con los otros.

Uno de los ámbitos que actualmente ha sido considerado como parte integral de una minoría social dice relación con la educación para personas con Discapacidad Intelectual. Esta temática, creemos, no ha sido considerada en su magnitud o posiblemente no se ha medido el impacto que pudiera tener en un futuro la implementación realmente especializada, en el área del aprendizaje de los sujetos con Discapacidad Intelectual.

Las opiniones de los expertos en general hacen alusión, a que en la medida que se estimula más tempranamente, a un Discapacitado Intelectual, potenciando las capacidades adaptativas como la comunicación, el cuidado personal, las habilidades de vida en el hogar, las habilidades sociales, la utilización de la comunidad, la autorregulación, las habilidades académicas funcionales, la salud y seguridad, el ocio y trabajo; los resultados en la adultez logran ser los necesarios para insertarse exitosamente en la sociedad. (Asociación Americana de Retraso Mental, 2002).

El origen de ésta investigación surge de la experiencia personal de compartir con personas con algún grado de discapacidad intelectual, además de vivenciar en el transcurso de la vida, las condiciones en las que estas personas se han desarrollado, considerando los distintos aspectos que han facilitado el desarrollo de las expectativas de vida, así como también las dificultades en cuanto a lo educativo formal, con las que se tropiezan en este camino.

No es suficiente establecer sólo a través de experiencias cercanas e impresiones personales, que personas con Discapacidad Intelectual no fueron potenciados en sus capacidades para la vida, por ello se realizar ésta investigación que pretende recoger información objetiva de la aplicabilidad de la Educación Especial actual, reconociendo los aspectos positivos y/ o negativos; o los facilitadores y obstaculizadores de las prácticas educativas que se desarrollan en los colegios catalogados como “especiales”, sustancialmente en lo referido a la coherencia existente entre lo teórico de la política pública y lo concreto de su aplicación metodológica.

En Chile, en base a la información recogida en este proceso, existe la opinión generalizada que la Educación Especial no se encuentra considerada como una forma de educación sino más bien, como un apoyo a la educación general, radicando allí la necesidad de investigar cuáles serían las metodologías que utilizan los profesores con aquellas personas que presentan Necesidades Educativas Especiales, extrayendo de ello el conocimiento sobre cuáles son las condiciones y oportunidades existentes en nuestra sociedad que permiten a una persona con Discapacidad Intelectual desarrollarse íntegramente como sujeto. Junto con lo anterior, establecer si existen oportunidades tanto referidas a lo educativo en el sistema formal, a lo educativo informal, como la presencia de familia, al contexto en el que vive, si es inclusivo, acogedor o no, a la conexión con redes de apoyo, entre otras.

Desde la perspectiva de la biología del conocimiento, la pregunta ¿para qué educar?, queda de manifiesto en las palabras de Humberto Maturana:

> *… Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo, sino que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. Para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo a dejar ser al otro en armonía, sin sometimientos.* (Maturana, 2001: 22).

Es importante señalar que la investigación busca describir la Política Nacional de Educación Especial para las personas con discapacidad intelectual, que emana desde el Ministerio de Educación, del período 2006 - 2010, junto con establecer de qué manera se implementa ésta Política Pública en las escuelas especiales Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo de la comuna de Ñuñoa entre los años

2007 al 2009. Junto con lo anterior, contrastar esta Política Nacional con los discursos que los profesores manifiestan en relación a su ejercicio docente y expertos del área de la Educación Especial.

2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

1.- ¿Existe una Política Nacional de Educación Especial, para personas con discapacidad intelectual que se aplique en los procesos de aprendizaje escolar en las escuelas Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo de la comuna de Ñuñoa durante los años 2007 al 2009?

2.- ¿Cómo establece la Política Nacional de Educación Especial entre los años 2006 - 2010, una metodología educativa dirigida a las personas con discapacidad intelectual en las escuelas Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo de la comuna de Ñuñoa durante los años 2007 al 2009?

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL N°1

Describir la Política Nacional de Educación Especial para alumnos con discapacidad intelectual del Ministerio de Educación, vigente entre los años 2006 al 2010.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1.1 Identificar los lineamientos de la Política Nacional del Ministerio de Educación entre los años 2006 al 2010 y su relación con las metodologías aplicadas para los alumnos con discapacidad intelectual.

1.2 Describir la metodología que se aplica en la Educación Especial, que emana del Ministerio de Educación, para los alumnos con discapacidad intelectual de las escuelas Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo de la comuna de Ñuñoa

OBJETIVO GENERAL N°2

Describir la aplicación de la Política Nacional de Educación Especial las escuelas Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo, de la comuna de Ñuñoa, durante los años 2007 al 2009.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.1 Identificar las metodologías de Educación Especial para personas con discapacidad intelectual en el aula, a partir de los discursos de los expertos y profesores del área de la Educación Especial en las escuelas Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo, de la comuna de Ñuñoa, durante los años 2007 al 2009.

2.2 Analizar los discursos de los profesores y expertos del área de Educación Especial, en cuanto al rol y la práctica de la política pública actualmente vigente en las escuelas Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo, de la comuna de Ñuñoa, durante los años 2007 al 2009.

4. HIPÓTESIS

Hipótesis N°1

La Política Nacional de Educación Especial, no cuenta con una metodología adecuada y sistematizada ni consolidada que se aplique en las escuelas especiales Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo de la comuna de Ñuñoa.

Hipótesis N°2

La Educación Especial carece de metodologías específicas que permitan potenciar las habilidades y capacidades de las personas con discapacidad intelectual.

5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.

5.1 Tipo de Estudio

Ésta investigación tendrá un enfoque cualitativo en base un estudio descriptivo fundamentado en:

> *Describir situaciones…decir cómo es y cómo se manifiesta un determinado fenómeno…busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido análisis.* (Hernández, Fernández y Baptista, 1991: 60).

5.2 Universo

Profesionales de la Educación Especial y del área de las Ciencias Sociales que se vinculan con el tema de la discapacidad intelectual.

Los sujetos de estudio en la etapa inicial están centrados en las figuras docentes de las escuelas, es decir, dos Docente de Aula de la Escuela Especial Municipal “Exequiel González Cortés” y la Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica, de la Escuela Especial “Nuevo Mundo”, ambas Profesoras de Educación Diferencial, un docente de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la Jefa (S) de la carrera de Educación Diferencial de la

Universidad de Playa Ancha y un profesor de Filosofía y Psicólogo del Centro Educacional San Francisco de la comuna de Paine.

5.3 Muestra

La muestra será no probabilística,

> *"Ya que los elementos no dependen de la probabilidad sino de causas relacionadas con las características del investigador que hace la muestra"* (Ibid: 60).

Siendo un proceso de selección informal y un poco arbitrario, porque no requiere una representación de elementos sino que una detallada selección de sujetos con ciertas características predefinidas por el investigador.

La muestra está constituida por seis profesores del área de la educación especial y de las ciencias sociales.

5.4 Técnicas de recolección de la información:

Para esta investigación, las técnicas de recolección de información están centradas en:

1.- Entrevista semi-estructurada (Técnicas Cualitativas de Investigación Social: 180), aplicada a dos docentes de aula, una Jefa de Unidad Técnica Pedagógica, con el objetivo de introducirnos en la visión del profesional que planifica y/o ejecuta las metodologías educativas a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales de las escuelas de Educación Especial Municipal “Exequiel González Cortés”, y la Escuela Particular Subvencionada “Nuevo Mundo”. (Ver anexo Nº 3).

2.- Entrevista en profundidad, aplicada a expertos del área de la educación diferencial y además un Psicólogo, con la finalidad de establecer como pueden, las metodologías educativas, ser ejecutadas desde un contexto multidisciplinario permanente. (Ver anexo Nº3).

3.- El instrumento y guía para indagar sobre nuestro estudio, se basa en la aplicación de dos cuestionarios que permiten extraer la información relativa a responder a las interrogantes pre establecidas para el estudio.

5.5 Técnicas de análisis de la Información.

El análisis e interpretación de los datos recogidos, se realizará en base a la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) que permite utilizar una serie de herramientas analíticas para codificar los conceptos desde una mirada clara con respecto a lo que los datos representan, más bien desde una mirada sensible que permite captar las propiedades de un fenómeno, con la salvedad que aunque las investigadoras deseen abstraerse de sus sesgos, la mirada contendrá significados y/o elementos que son parte de un bagaje empírico, cultural y personal, entre otros.

La Teoría Fundamentada (op.cit.) que durante esta investigación guiará nuestra acción es definida por como:

> *Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por un proceso de investigación. En este método la recolección de los datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guarda estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida…más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o solo especulado (cómo piensa uno que las cosa debieran funcionar).* (ibíd.)

Debido a que la teoría fundamentada se basa en los datos, es más posible que generen conocimiento, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción.

Aunque la característica primordial de este método es la fundamentación de conceptos en los datos, la creatividad de los investigadores también es un ingrediente esencial. Patton (1990), investigador de evaluación cualitativa hizo el siguiente comentario:

> *La investigación de evaluación cualitativa se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia, como en el arte del análisis" (op. cit.: 434). Y enseguida ofrece una lista de*

comportamientos que encontró útiles para promover el pensamiento creativo, algo que todo analista debe tener en cuenta. Estos incluyen:

- *Estar abierto a múltiples posibilidades.*
- *Generar una lista de opciones.*
- *Explorar varias posibilidades antes de escoger una.*
- *Hacer uso de múltiples formas de expresiones tales como el arte, la música y las metáforas para estimular el pensamiento.*
- *Usar formas no lineales de pensamiento tales como ir hacia atrás y hacia delante y darle vueltas a un tema ara lograr una nueva perspectiva.*
- *Divergir de las formas normales de pensamiento y trabajo, también para conseguir una nueva perspectiva.*
- *Confiar en el proceso y no amedrentarse.*
- *No tomar atajos sino ponerle energía y esfuerzo al trabajo.*
- *Disfrutar mientras se ejecuta.*

El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se basa en el análisis de los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de

conjuntos de datos brutos desorganizados. Lo que se busca al investigar es un equilibrio entre ciencia y creatividad.

Existen procedimientos que proporcionan algún grado de estandarización y rigor al proceso. Sin embargo, estos procedimientos no fueron diseñados para seguirse de manera dogmática sino para usarlos de manera creativa y flexible si los investigadores los consideran apropiados. (Bases de la investigación cualitativa, 2002: 13-15).

Esta forma de análisis de los datos en combinación con otras (explicadas más adelante), permitirá extraer aquellos aspectos más relevantes de los discursos otorgados por los entrevistados.

Procedimientos de codificación

1. Construir una teoría más que comprobarla.

2. Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos.

3. Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos.

4. Ser sistemático y creativo al mismo tiempo.

5. Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría. (Ibíd.: 15).

De manera complementaria se utilizará el documento “Análisis Cualitativo por categorías” de Genoveva Echeverría (2005) a fin de ordenar y organizar de manera productiva los discursos de los docentes y expertos extraídos desde las entrevistas realizadas.

Documentos de apoyo metodológico que permitirán guiar el estudio, entendiendo la característica cualitativa que se pretende dar a la investigación y de la recolección de los datos presentes en la realidad.

Abordar la realidad desde esta metodología, permitirá enriquecer ésta investigación con la propia visión del mundo con la que cuentan los investigadores, sin ser ambiguos más bien concretos, pero respetando e incorporando la carga empírica y la perspectiva personal en relación al tema.

6. Variables

Las variables contenidas en el estudio sobre la manera en que se implementa la Política Nacional de Educación Especial son:

- Política Nacional de Educación Especial.
- Educación Especial
- Discapacidad Intelectual
- Metodologías Educativas para personas con Discapacidad Intelectual.

Estas se encuentran conceptualizadas y operacionalizadas en el anexo N°1.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

UN ACERCAMIENTO A LOS CONCEPTOS DESDE LA AARM (actualmente American Association on Intelectual and Developmental Disabilities, AAIDD), DEL AÑO 2002.

La Asociación Americana de Retraso Mental (Actualmente AAIDD), desde el año 1992 ha centrado sus esfuerzos en perfeccionar los conceptos y términos asociados a la discapacidad intelectual. La actualización del año 2002 plantea una renovación de éstos haciéndolos más específicos en relación a la perspectiva que se desea plantear.

1. LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La definición de Discapacidad Intelectual propuesta por la Asociación Americana de Retraso Mental en el año 2002 cita a R. Luckasson quien plantea:

> "*discapacidad intelectual es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años"*

La aplicación de la definición propuesta parte de cinco premisas esenciales para su aplicación:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.

2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.

3. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.

4. Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.

5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un período prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará. (AARM, 2002: 7)

El primer planteamiento multidimensional de la discapacidad intelectual se produjo en el año 1992 con la intención de eliminar el reduccionismo, y la excesiva confianza, en el uso de test dirigidos a diagnosticar el Coeficiente Intelectual. Asimismo, se planteó un giro determinante en el proceso de evaluación, buscando obtener información sobre las necesidades individuales en diferentes dimensiones que luego debían relacionarse con los niveles de apoyo apropiados.

En definitiva, se planteaba unir estrechamente la evaluación con la intervención o apoyo a la persona, y hacerlo teniendo en cuenta aspectos personales y ambientales que pueden variar en el tiempo. Estos aspectos serán mantenidos en la definición actual, pero se modifican algunas dimensiones para acomodar el sistema a lo que la investigación y conocimiento nos han permitido avanzar en estos años.

Las cuatro dimensiones del sistema propuesto en el año 1992 fueron las siguientes:

- Dimensión I: Funcionamiento Intelectual y Habilidades Adaptativas
- Dimensión II: Consideraciones Psicológicas / Emocionales
- Dimensión III: Consideraciones Físicas / Salud / Etiológicas
- Dimensión IV: Consideraciones Ambientales.

La definición del año 2002 propone un nuevo sistema con las siguientes dimensiones:

- Dimensión I: Habilidades Intelectuales
- Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica)
- Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales
- Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología)
- Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura) (AARM, 2002: 8).

Las cinco dimensiones propuestas abarcan aspectos diferentes de la persona y el ambiente con vistas a mejorar los apoyos que permitan a su vez un mejor funcionamiento individual. Frente a las cuatro dimensiones planteadas en la novena edición de la definición de retraso mental de la AAMR, en esta ocasión se proponen cinco. Lo más destacable es la introducción de la dimensión de Participación, Interacciones y Roles Sociales. Asimismo, se plantean dimensiones independientes de Inteligencia y de Conducta Adaptativa.

Además, se amplía la dimensión de Salud para incluir la salud mental, desapareciendo así la dimensión sobre consideraciones psicológicas y emocionales que se había propuesto en el año 1992. Otro cambio importante se refiere a la ampliación de la dimensión 'contexto' que pasa también a tener en cuenta la cultura junto a los aspectos ambientales.

Otra perspectiva complementaria sobre la evolución de estas concepciones es la propuesta por Demetrio Casado (1991), citado por la AAMR (2002), habla de cuatro etapas diferentes: *la integración utilitaria, la exclusión aniquiladora, la atención especializada y tecnificada y la accesibilidad.*

- ***La integración utilitaria:*** refleja la actitud presente hace tres décadas en la sociedad y que aun perdura en los colectivos apegados a modelos sociales más atrasados donde las personas con discapacidad no eran objetos de marginación sino que:

  "se aceptaba con resignación providencialista o fatalista a los miembros con menoscabos. Seguidamente se procuraba incorporarlos lo mejor posible a la división del trabajo en el hogar y aun en la empresa familiar; la

aberración de este proceder era la explotación. Se procuraba igualmente, la incorporación a la vida de la comunidad mediante roles activos, a veces marginales, a veces convencionales".

- ***Exclusión aniquiladora:*** se entiende que, junto a la anterior, existía paralelamente otra perspectiva de exclusión pasiva o activa de las personas con discapacidad o alteraciones psíquicas. Son todavía motivo de atención en los últimos años el descubrimiento de adultos con discapacidad mental que han sido ocultados u encerrados en sus hogares durante décadas, sufriendo tratos vejatorios.

- ***La atención especializada y tecnificada:*** corresponde a las últimas décadas. La perspectiva técnica a supuesto una mejora en la calidad de la atención a personas con discapacidad, pero paralelamente ha propiciado

  "la dominación de los servicios y de los agentes especializados sobre los usuarios, así como la formación de "un mundo para ellos", un espacio privativo, exclusivo, excluyente".

- ***La accesibilidad:*** como ultima etapa, ideología o paradigma de los tiempos actuales e inmediatos, esta emparentada o tiene su raíz primigenia en el principio de normalización en la vida de las personas con retraso mental. Las personas con discapacidad psíquica tienen DERECHO a una vida tan normal como los demás, accediendo a los mismos lugares, ámbitos y servicios, ya sean educativos, de empleos de ocio o de otro tipo. La normalización y la integración exigen que las

> personas con discapacidad tengan acceso a los mismos lugares que las personas sin discapacidad, por ello se hace preciso romper las barreras físicas y sociales que impiden dicho acceso. (Verdugo, 2002: 10).

Estas concepciones nos permitirán conocer la evolución de los términos utilizados en distintos momentos de la historia, para principalmente poder conocer como ha sido el proceso evolutivo de la discapacidad intelectual y su relación con el resto de la sociedad.

Durante el año 1992 la AARM utilizó como base el concepto de *habilidades adaptativas*. Con el fin de establecer un concepto más concreto, es que durante el año 2002 fue sustituido por el de *conductas adaptativas.* En este apartado se explica el porqué.

2. CONDUCTAS ADAPTATIVAS

El concepto de conducta adaptativa fue definido por Grossman (1997) citado por la AAMR (2002) como sigue:

> *"la conducta adaptativa hace referencia a la calidad de las ejecuciones diarias en respuesta a las demandas ambientales. La calidad de la adaptación general está mediatizada por el nivel intelectual; esto es, el significado de los dos conceptos se solapa"*. (Asociación Americana de Retraso Mental, 1997: 59).

Es evidente, sin embargo, teniendo en cuenta el énfasis de la definición de conducta adaptativa en el afrontamiento diario, que ésta se refiere a lo que las personas hacen para cuidar de sí mismas y para relacionarse con otros en la vida diaria, más que al potencial abstracto implícito en el concepto de inteligencia.

Las limitaciones en conductas adaptativas coexisten a menudo con capacidades en otras conductas adaptativas o en otras áreas de competencia personal, y tanto las limitaciones como capacidades en conductas adaptativas deben analizarse en los entornos comunitarios típicos para iguales en edad y deben relacionarse con las necesidades individualizadas de apoyo.

Los ejemplos en conductas adaptativas que aparecen a continuación están basados, en parte, en un sistema descriptivo desarrollado por Ford (1989), citado por la AAMR (2002):

1. Comunicación: incluye habilidades como la capacidad de comprender y de expresar información a través de conductas simbólicas (palabra hablada, palabra escrita/ortografía, símbolos gráficos, entre otros o conductas no simbólicas como la expresión facial, movimiento corporal. Ejemplos concretos comprenden la capacidad de comprender y/o aceptar una petición, una emoción, una felicitación, un comentario, una protesta o una negativa. Habilidades de un nivel de comunicación más elevado (escribir una carta) estarían también relacionados con las habilidades académicas funcionales.

2. Cuidado personal: conductas relacionadas con el aseo, comida, vestido, higiene y apariencia personal.

3. Habilidades de vida en el hogar: relacionadas con el funcionamiento dentro del hogar, que incluye el cuidado de la ropa, tareas del hogar, mantenimiento adecuado, preparación y cocinado de comidas, planificación y presupuesto de las compras, seguridad en el hogar y planificación diaria. Podemos considerar habilidades asociadas la orientación y conducta en el hogar y en el vecindario, la comunicación de preferencias y necesidades, la interacción social y la aplicación de habilidades académicas funcionales en el hogar.

4. Habilidades sociales: relacionadas con interacciones sociales con otras personas, incluyendo iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; comprender y responder a los indicios situacionales pertinentes; reconocer sentimientos, proporcionar retroalimentación positiva y negativa; regular la propia conducta; ser consciente de los iguales y de la aceptación de otros; calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con otros; ayudar a otros; hacer y mantener amistades y amor; responder a las demandas de los demás; elegir; compartir; entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad; controlar los impulsos; adecuar las conductas a las leyes; violar normas y leyes; mostrar un comportamiento socio sexual adecuado.

5. Utilización de la comunidad: habilidades relacionadas con la utilización adecuada de los recursos de la comunidad, que incluyen el transporte; comprar en tiendas o supermercados; comprar u obtener servicios de

otros negocios de la comunidad, utilizar el transporte público y otros servicios como la librería, parques, calles.

6. Autorregulación: relacionado con el elegir, aprender y seguir un horario; iniciar actividades adecuadas a la situación, condiciones, horarios e intereses personales; acabar las tareas necesarias o exigidas; buscar ayuda cuando lo necesite; resolver problemas en situaciones familiares y novedosas; y demostrar asertividad adecuada y habilidades de autodefensa.

7. Salud y seguridad: relacionada con el mantenimiento de la salud de uno, en términos de comer; reconocer cuando se está enfermo, tratamiento y prevención; primeros auxilios; sexualidad; estado físico; consideraciones básicas sobre seguridad (seguir reglas, utilizar cinturón de seguridad, cruzar adecuadamente las calles, interactuar con desconocidos; pedir ayuda); chequeos dentales; hábitos personales.

8. Habilidades académicas funcionales: habilidades cognitivas y habilidades relacionadas con aprendizajes escolares que tienen también una aplicación directa en la vida personal (escritura, conceptos matemáticos y otros. Es importante señalar que esta área no se centra en alcanzar unos determinados niveles académicos, sino más bien en adquirir habilidades académicas funcionales en términos de vida independiente.

9. Ocio: referido al desarrollo de los intereses recreativos (entretenimiento individual y con otros) que reflejen las preferencias y elecciones

personales y, si la actividad se desarrolla en público, la adaptación a las normas relacionadas con la edad y la cultura. Incluye habilidades relacionadas con elegir y seguir los intereses propios, utilizar y disfrutar de las posibilidades de ocio en el hogar solo y acompañado; jugar socialmente con otros, respetar el turno, finalizar o rechazar actividades recreativas, ampliar la duración de la participación etc. Habilidades asociadas incluyen el comportarse adecuadamente en lugares de ocio y tiempo libre; comunicar preferencias y necesidades, participar de la interacción social, aplicar habilidades funcionales académicas, y mostrar habilidades de movilidad.

10. Trabajo: relacionado a la posibilidad de tener un empleo de tiempo completo o parcial, en el sentido de mostrar habilidades laborales especificas, conducta social adecuada, y habilidades relacionadas con el trabajo (finalizar tareas, conocer los horarios, habilidades para buscar ayuda; recibir críticas; manejo de dinero, localizar recursos financieros, habilidades relacionadas con la movilización hacia y desde el lugar de trabajo; prepararse para el trabajo, mostrar control personal mientras se está en el trabajo, e interactuar con los compañeros). (op.cit).

La educación especial pretende entonces potenciar estas conductas, que en definitiva no son otra cosa que aquellas capacidades aprendidas en el contexto interpersonal, es decir, fruto de la convivencia cotidiana con los otros.

CAPÍTULO II

UN ENFOQUE HUMANIZADOR PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

El sustento teórico de este estudio, se encuentra fundamentado en el discurso del biólogo Humberto Maturana, pues, es posible identificar en su relato, ciertas características a considerarse en los procesos educativos de las personas con discapacidad intelectual. Plantea la idea de impregnar, de manera transversal en el ámbito educativo de las personas, características "humanizadoras", entre las cuales, se puede destacar aquella relacionada con "respetar al otro como un igual, en la diferencia".

En el marco de dos charlas realizadas por el profesor Humberto Maturana en el Centro de Estudios del Desarrollo (CED) durante el año 1988 y en relación al escenario político y social del momento, se hace necesario responder a interrogantes relacionadas con el desencuentro entre los chilenos y los desafíos de mejorar la convivencia, además de los temas pendiente en materia de educación.

Cuando se le consulta ¿para qué sirve la educación? El plantea:

> *"…la noción de servir es una noción relacional; algo sirve para algo en relación a un deseo, nada sirve en sí…"* (Maturana, 1988:5).

Ante la pregunta anterior considera que se debe responder a preguntas tales como: ¿Qué queremos con la educación?, ¿Qué es eso de educar?, ¿para qué queremos

educar? Y por último ¿Qué país queremos? El plantea que: no se puede reflexionar acerca de la educación sin antes reflexionar sobre lo tan fundamental que es el vivir cotidiano y se pregunta:

> *¿Cómo es el proyecto de país en el cual están inmersas nuestras reflexiones sobre educación?* (Ibid).

Y se responde que no, no tenemos un proyecto de país. Hace una reflexión en que plantea que estudio para devolver al país lo que recibió de el. De alguna manera se sentía parte de un proyecto de responsabilidad social. En los comienzos de sus estudios universitarios todos los estudiantes se reunieron para revelar su identidad política, lo que surgió fue un denominador común que era:

> *… devolver al país lo que estábamos recibiendo de él. Es decir, vivíamos nuestro pertenecer a distintas ideologías como distintos modos de cumplir con nuestra responsabilidad social de devolver al país lo que habíamos recibido de el, en un compromiso explícito, de realizar la tarea fundamental de acabar con la pobreza, con el sufrimiento, con las desigualdades y con los abusos.* (Ibid: 6).

Actualmente, los estudiantes están en el dilema en que se les exige competir en un mercado profesional. Maturana considera la gran diferencia que existe entre prepararse para devolver al país lo que uno ha recibido y el actual prepararse para competir. Había un cierto propósito o intencionalidad que coincidía entre este propósito individual y el propósito social. Hoy esta coincidencia de propósitos no se da porque cuando un individuo se forma como estudiante, para competir

profesionalmente se está en un ámbito de interacciones que se constituyen en la negación del otro bajo el concepto de:

> *"mercado de la libre y sana competencia. La competencia no es ni puede ser sana porque se constituye en la negación del otro"* (Ibid).

En estos días los estudiantes están estimulados para formarse en algo que no está declarado como proyecto nacional, más bien es un proyecto que tiene sus bases en la lucha y la negación mutua como una invitación a la libre competencia. Incluso plantea, que la libre competencia se presenta y se muestra como si fuese un bien trascendente que se valora y respeta como una gran diosa, incluso manifiesta que abre las puertas al bienestar social pero a su vez:

> *"…niega la cooperación en la convivencia que constituye lo social"* (Ibid).

Para Maturana se hace necesaria una reflexión entre la racionalidad y emoción. Considera:

> *…que lo que distingue al ser humano de los otros animales es su ser racional"*. (Ibid: 7).

Afirma que plantear a la razón como lo que caracteriza a lo "humano" es una "anteojera"

> *"…porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega a lo racional.* (Ibid).

Lo que significa que declararnos como seres racionales indica que estamos desvalorizando las emociones y no observamos el confluir cotidiano entre emoción y razón:

> *"…y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional"*. (Ibid: 8).

Sin embargo aclara que las emociones no son lo mismo que los sentimientos. Para él desde el punto de vista biológico:

> *"… lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción cambia de dominio de acción"* (Ibid).

Y dice:

> *"Las emociones son un fenómeno propio del mundo animal, y todos los animales las tenemos".* (Ibid).

Además plantea que el fenómeno de la competencia que se tiende a dar en el ámbito cultural humano que además trae consigo contradicción y negación del otro, no se presenta en el ámbito biológico:

> *Los seres vivos, no humanos no compiten, se deslizan unos entre otros y con otros en congruencia recíproca al conservar su autopoiesis (autocreación o autoproducción) y su correspondencia con un medio que incluye la presencia de otros y no los niega*. (Ibid: 12).

Cuando Maturana habla de las emociones hace referencia al dominio de acciones en que un animal se mueve y el sostiene que no hay acción humana sin una emoción que la sostenga y la convierta en un acto y esa emoción es el amor, considerándolo como:

> *… la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia. Las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia; las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y rompen la convivencia. Por esto el lenguaje, como dominio de coordinaciones conductuales consensuales, no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia aunque una vez en el lenguaje podamos usar el lenguaje en la agresión*. (Ibid: 13).

Maturana se explaya aún más en esta emoción afirmando que:

> *Cada vez que escuchamos a alguien que dice que el o ella es racional y no emocional, podemos escuchar en el trasfondo de emoción que está debajo de esa afirmación en términos de un deseo de ser o de obtener. Cada vez que afirmamos tener una dificultad en el hacer, de hecho tenemos una dificultad en el querer que queda oculta por la argumentación sobre el hacer. Hablamos como si fuese obvio que ciertas cosas debieran ocurrir en nuestra convivencia con otros pero no las queremos, por eso no ocurren. O decimos que queremos una cosa pero no la queremos y queremos otra, y hacemos, por su puesto, lo que queremos, diciendo que lo otro no se puede. Hay cierta sabiduría consuetudinaria tradicional cuando se dice "por sus actos los conoceréis" pero, ¿qué es lo que conoceremos mirando las acciones del otro? Conoceremos sus emociones como fundamentos que constituyen sus acciones; no conoceremos lo que podríamos llamar sus sentimientos sino el espacio de existencia efectiva en que ese ser humano se mueve.* (Ibid: 14).

Para Maturana es importante establecer que si alguien cree que la razón caracteriza a lo humano es un error, porque para él, es la emoción en conjunto con la razón el fundamento que da sentido al vivir humano, por lo mismo se atreve a plantear que es la emoción lo que funda lo social, a través de amor. Considera que desgraciadamente la palabra amor a sido tergiversada y cuando socialmente se connota el amor como algo difícil y complejo. El plantea:

> *El amor es constitutivo de la vida humana pero no es nada especial. El amor es el fundamento de lo social pero no toda la convivencia social. El amor es la emoción que constituye el dominio de conductas donde se da la operacionalidad de la aceptación del otro como un legitimo otro en la convivencia, y es ese modo de convivencia lo que connotamos cuando hablamos de lo social. Por esto digo que el amor es la emoción que funda*

> *lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social* (Ibid).

Cuando Maturana esboza lo que significa la biología de la educación, para él se hace necesario pensar un instante en lo que le sucede a un ser vivo en su historia individual. Plantea que los seres vivos:

> *Somos sistemas determinados en nuestra estructura. Esto quiere decir que somos sistemas tales que, cuando algo externo incide sobre nosotros lo que nos pasa depende de nuestra estructura en ese momento y no de lo externo. La larguísima discusión que ha tenido lugar en la historia sobre la separación del alma se resuelve cuando admitimos que somos sistemas determinados en nuestra estructura y, por lo tanto, que hay ciertos fenómenos que no ocurren dentro del cuerpo sino en la relación con los otros. Dije hace un instante que el lenguaje es un dominio de coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales.* (Ibid: 16).

Cuando se plantea que el lenguaje se constituye en las coordinaciones conductuales consensuales de coordinaciones conductuales consensuales, el reconoce que el lenguaje no se da en el cuerpo como un conjunto de reglas, para él se da más bien en un fluir en coordinaciones conductuales consensuales. Siguiendo con lo anterior, el lenguaje como fenómeno que es como un operar del observador no se da en el cerebro ni tampoco es un conjunto de reglas, más bien tiene un espacio de relaciones y pertenece al ámbito de coordinaciones de acción como un modo de fluir en ellas. Ahora bien, si cambia en alguien la estructura cambia también el modo de estar en relación con los demás y por ende cambia el

“lenguajear”, por lo mismo si se modifica el lenguajear también cambia el espacio del lenguajeo en el que se está y además cambian las interacciones. Junto con ello deja claro:

> *“…el lenguaje se constituye y se da en el fluir de las coordinaciones consensuales de acción, no en la cabeza o el cerebro, o en la estructura del cuerpo ni en la gramática, ni en la sintaxis”*. (Ibid: 17).

Considera que el hecho de ser sistemas determinados en nuestra estructura no debe aferrar nuestra forma de ser en el mundo. Planteando por consiguiente:

> *La célula inicial que forma un organismo constituye su estructura inicial dinámica la que irá cambiando como resultado de sus propios procesos internos en un curso modulado por sus interacciones en un medio, según una dinámica histórica en la cual los agentes externos lo único que hacen es gatillar cambios estructurales determinados en ellas*. (Ibid: 18).

Además para él:

> *“el futuro de un organismo nunca está determinado en su origen”*. (Ibid).

Logrando comprender lo anterior, se puede considerar la educación y el educar.

Para Maturana la educación ocurre de manera recíproca como una transformación estructural, entre el educador y el educando, la educación es entendida como un convivir congruente con el otro y reafirma:

> *“la educación como “sistema educacional” configura un mundo y los educandos confirman en su vivir el mundo que vivieron en su educación. Los educadores a su vez, confirman el mundo que vivieron al ser educados en el educar”*. (Ibid).

Hace referencia que la educación es un proceso que dura toda la vida generando un espacio espontáneamente conservador en lo que se refiere al educar, pero ello no significa que el mundo de el educar no se transforme, pero si que la educación como una estructura del niño y del adulto tiene efectos que no se cambian fácilmente. Para él, existen dos períodos fundamentales en el desarrollo de la historia de una persona, que traen consigo consecuencias importantes para el tipo de comunidad que ellos traen consigo en su vivir, y éstos son la infancia y la juventud. En el primer período se genera el espacio en que el niño tiene el espacio en que se funda la opción de convertirse en un ser capaz de aceptar y respetar al otro desde la aceptación de sí mismo; luego en la juventud, es donde se da la oportunidad de probar la validez de la aceptación del otro, fundado en la aceptación de si mismo, lo que se convierte en el inicio de una vida adulta en lo social y responsable en lo individual.

Para él, es importante lo siguiente:

> *“Como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir.”* (Ibid).

Es necesario vivir el educar, con el fin que el educando sea capaz de aceptarse y respetarse a sí mismo, para que a través de ese accionar logré aceptarse y respetar a los otros. Para él,

> *"… la negación del otro será siempre un error detectable que se puede y se quiere corregir. ¿Cómo lograrlo? Eso es fácil: viviendo ese espacio de convivencia."* (Ibid: 19).

Además que:

> *Todo sistema es conservador en lo que le es constitutivo o se desintegra. Si decimos que un niño es de una cierta manera: bueno, malo, inteligente o tonto, estabilizamos nuestra relación con ese niño de acuerdo a lo que decimos, y el niño, a menos que se acepte y respete a sí mismo, no tendrá escapatoria y caerá en la trampa de la no aceptación y el no respeto a sí mismo porque sólo podrá ser algo dependiente de lo que surja como niño bueno, o malo, o inteligente, o tonto, en su relación con nosotros. Y si el niño no puede aceptarse a sí mismo, no puede aceptar y respetar al otro. Temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni respetará; y sin aceptación y respeto por el otro como un legitimo otro en la convivencia, no hay fenómeno social.* (Ibid: 20).

Maturana constantemente se pregunta para qué educar, y se responde

> *Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino*

> *que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. Para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo a dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento…* (Ibid: 22).

Considera que la educación que no sirve a Chile ni a los Chilenos, es la educación que no lleva a los Chilenos a aceptarse y respetarse como individuos, él establece como una aspiración de tipo nacional y con el mundo, que la educación nos permita vivir y convivir en la responsabilidad individual y social que aleja el abuso y la pobreza y que consigo trae la colaboración y participación en un proyecto nacional para corregir los errores.

A su vez se pregunta y responde, lo siguiente:

> *¿Qué hacer? No castiguemos a nuestros niños por Ser, al corregir sus acciones. No desvaloricemos a nuestros niños en función de lo que no saben, valoricemos su saber. Guiemos a nuestros niños hacia un hacer que tiene que ver con un mundo cotidiano e invitémoslos a mirar lo que hacen, y sobre todo no los llevemos a competir.* (Ibid: 23).

Desde la perspectiva que plantea el autor, es que se hace posible pensar en un proyecto educativo a nivel nacional que permita desarrollar las habilidades de las personas con discapacidad intelectual reconociendo sus talentos, respetándolos y proyectándolos hacia la inserción social.

CAPÍTULO III

UNA EDUCACION IGUALITARIA Y DE CALIDAD

La Comisión presidida por Jacques Delors, realiza un informe respecto a la educación solicitado por la UNESCO. Éste busca afirmar su convicción respecto a las funciones esenciales de la educación en el desarrollo de las personas y de las sociedades al servicio de un desarrollo más armonioso que permita retroceder en aquellos aspectos que vulneran al ser humano, en una sociedad donde el progreso científico y económico es repartido desigualmente.

Es responsabilidades de la sociedad en su conjunto, poner el foco en los distintos medios de educación.

El informe menciona que las Políticas Sociales son un proceso constante de enriquecimiento. Una de las ideas fundamentales de la Comisión plantea hacer del progreso del conocimiento un instrumento de promoción del género humano, no de discriminación.

Señala que este último cuarto de siglo, está marcado por el progreso y desarrollo de algunos países, esto ha significado que ha mayor desarrollo económico mayor es el desempleo, manifestado en las desigualdades mundiales por lo tanto, crecimiento no es sinónimo de equidad.

Es así, como para el próximo siglo los desafíos intelectuales y políticos pendientes serán el desarrollo duradero y las nuevas formas de cooperación internacional.

Es preciso entonces replantearse los temas referidos a la educación y el contexto en el que ésta se desarrolla, es por ello que la Comisión plantea algunos puntos a trabajar:

Tensiones que han de superarse*:*

1. *La tensión entre lo mundial y lo local*: ser ciudadano del mundo, sin perder las raíces. Participar de la vida de nación y comunidad.

2. *La tensión entre lo universal y singular*: no olvidar el carácter único de cada persona, que escoja su vocación en relación a sus tradiciones y cultura lo que se encuentra amenazado por la evolución.

3. *La tensión entre tradición y modernidad*: no negarse a sí mismo. Edificar autonomía en relación a la libertad y evolución de los demás.

4. *Tensión entre el largo plazo y el corto plazo*: la modernidad exige rapidez e inmediatez, pero hay problemas que requieren tiempo y estrategias pacientes para poder resolverlos.

5. *La tensión entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades*: la competencia hace olvidar la misión de dar medios de aprovechar las oportunidades a todas las personas.

6. *La tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano*: conocimiento de sí mismo, mantenimiento de la salud física y psicológica, además del conocimiento y preservación del medio ambiente.

7. *La tensión entre lo espiritual y lo material*: el mundo necesita, y no lo expresa, de ideales y valores y, la educación, lo genera en relación a los demás pero también a la de uno mismo. (Informe Delors, 1996: 12).

El documento continúa haciendo referencia sobre el proceso de mundialización, manifestando que contrasta con la búsqueda de raíces y pertenencia. La educación afronta este problema situado desde la perspectiva del desarrollo de las personas y comunidades. La misión de la educación es hacer fructificar los talentos y las capacidades de creación de las personas, lo que conlleva a la responsabilidad de sí mismo y a realizar un proyecto personal que busca a largo plazo un mundo más vivible y justo.

Hoy, la humanidad duda entre acompañar la evolución incontrolada o resignarse ante la infelicidad causada por el sub- desarrollo, pues crecimiento no tiene relación directa con igualdad.

Una forma de comprender al otro tiene relación con revalorizar aspectos éticos y culturales de la educación, comprendiéndose uno mismo y ejecutando la autocrítica.

En la medida que se flexibiliza el sistema educativo, en términos de diversificar los contenidos, en directa relación con la demanda de las personas, permite reducir el periodo escolar donde se pierden los recursos (porque ya no responde a las necesidades generadas en la modernidad, y porque el desempleo se vincula con el sistema de formación). La aplicación de esto no implica desarrollo intelectual, ni un modelo de desarrollo en cada país, para evitar las problemáticas de desempleo, exclusión o desigualdades, se precisa de imaginación humana para adelantarse en las soluciones, más que en los progresos tecnológicos.

La educación permanente debe replantearse y considerarse como una mutación constante de la persona, de su conocimiento y aptitudes además de su juicio y acción para que tome conciencia de sí mismo y de su entorno.

Para que la persona potencie su conocimiento profesional se precisa de una buena base de educación básica de calidad, donde los desafíos de la escuela son inculcar el placer por aprender, la capacidad de aprender, la curiosidad por el intelecto.

La educación formal permite iniciarse en el conocimiento, y la relación entre alumno y maestro en la que debe estar presente la autoridad, no debe impedir que se genere un diálogo. Debemos aprender a comprender al otro, a

comprender mejor al mundo, el diálogo pacífico y la armonía, aquello de lo que carece nuestra sociedad.

Más allá de todo, la Comisión plantea, el aprender a vivir juntos, conociendo de los demás su historia, espiritualidad etc. que permita desde ahí generar proyectos juntos ya que las necesidades de relaciones interpersonales son grandes. Esta es la base para la Comisión:

"que se genere un espíritu nuevo sin descuidar los tres pilares básicos de la educación". (Comisión Delors, 1996: 16)

Algunas recomendaciones que la Comisión plantea tienen relación con cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

1. *Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.*

2. *Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del*

contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

3. *Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.*

4. *Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...*(Comisión Delors, 1996: 34)

Así como la información evoluciona, la educación debe aprovechar esto, adaptándose a los cambios, transmitiendo además el saber adquirido, la experiencia.

La propuesta sobre la educación permanente implica replantearse la importancia de la educación básica y revisar las funciones de la educación media y la educación superior. Como base para este informe la Comisión utilizó escritos de diversos lugares y realidades, utilizando además la Conferencia de Jomtien (1990).

La educación tradicional, al salir del aula de clases, permite al niño acceder a la ética, la cultura, la ciencia y tecnología, la economía y sociedad.

La educación es una experiencia social donde el niño se conoce, enriquece sus relaciones, adquiere conocimiento teórico y práctico. Idealmente esto se generara antes de la edad escolar, donde la familia y la comunidad deben involucrarse de manera activa, asumiendo responsabilidad.

En relación a lo mismo, la educación básica y su problemática se plantea en todos los países. Los contenidos de ésta deben ser atractivos para los niños, que sientan ansias por conocer y aprender, ofrece vías orientadas hacia la abstracción y conceptualización. Para poder potenciar otros talentos se requiere de la alternancia entre escuela, vida profesional y social.

Ahora, es planteada además la idea que muchas reformas en series anulan el objetivo perseguido, ya que no se respeta el proceso de cada uno, lo que conlleva a que no se pueda impregnar completamente de las nuevas condiciones.

Tanto las comunidades como los padres, los docentes, las autoridades públicas y la comunidad internacional son fundamentales frente a una reforma educativa y, para poder mejorar el acceso y la calidad de la educación es necesaria la participación de la comunidad local, autoridades públicas y de los grupos interesados. Esto se potencia con el diálogo a través de los medios de comunicación y fundamentalmente por la formación de los padres y especialización y dedicación de los docentes.

Se propone la descentralización del establecimiento escolar a fin de incrementar la responsabilidad de innovación de éste. El éxito en los resultados va de la mano con la participación activa del cuerpo docente a quien se debe prestar especial atención social, cultural y material. El profesorado esta asumiendo demasiadas

responsabilidades agregadas, cuenta cada vez menos con el apoyo familiar, dentro de un contexto en que los niños y jóvenes reciben mucha información. En este escenario, es difícil la labor de hacerse escuchar y de incentivar al alumnado a aprender. Así, el profesor tiende a realizar esta actividad de manera individual y enfrentar críticas constantes respecto a su quehacer.

Más allá de aquellas reformas que debieran generarse a favor de los procesos de educación de los docentes, debe considerarse además otros recursos relacionados con la calidad de la educación como son: libros, medios de comunicación modernos, entorno cultural y económico de las escuelas.

La Comisión propone el trabajo en equipo entre los docente, revisando las materias en particular en la enseñanza secundaria a fin de conocer las cualidad de cada alumno, facilitando la orientación de estos a lo largo de la vida, donde las figuras políticas juegan un rol importante, solo estas figuras puede sentar las bases para generar debate de interés público en los temas vitales de la educación, para así definir las políticas públicas y establecer las bases, orientaciones e instalar las regulaciones para introducir las reformas necesarias al sistema educativo, considerando los costos económicos que esto conlleva.

Además la comisión señala que:

“la educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder” (Comisión Delors ,1996: 26).

Estas reformas implican financiamiento público y privado de acuerdo a las formas que cada país tenga de proceder. De cualquier forma que esto suceda debe considerarse el principio de igualdad de oportunidades.

Citar este informe pretende dar a conocer las iniciativas, que desde la UNESCO se plantean para la educación a nivel mundial. Y cabe destacar aquellos aspectos expresados en este documento y que se vinculan con lo citado para esta investigación.

La educación debe ser una herramienta de progreso para el ser humano, se debe asegurar la calidad de ésta respetando este hecho como un acto de justicia social, sobre todo en aquellas situaciones de pobreza y de mayor necesidad de apoyo, que nos permita retroceder frente a esto, sin olvidar que todos los actores son importantes para el éxito de este desafío, los educandos, las familias y las comunidades de base.

SEGUNDA PARTE

MARCO REFERENCIAL

CAPÍTULO I

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (2006-2010).

En Chile, la educación especial se entiende como:

> *una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad*. (Ministerio de Educación, 2005: 36).

Desde este enfoque eminentemente educativo, lo que preocupa son las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios especiales. Esto significa atender las necesidades específicas que presentan los alumnos como consecuencia de su discapacidad o de cualquier otra barrera de tipo personal que experimenten frente al aprendizaje.

Con frecuencia, los estudiantes que provienen de sectores sociales más desfavorecidos o de otras culturas, que tienen una menor vinculación con los objetivos de la escuela, suelen presentar dificultades de aprendizaje y requieren, por tanto, recursos adicionales para participar y aprender junto a sus compañeros; sin embargo, esto no quiere decir que todos los alumnos que provienen de dichos estratos y culturas las experimenten. Por esto, es fundamental que en las escuelas

y en las aulas se visibilicen y valoren las diferencias individuales contemplando respuestas educativas de calidad para todos los alumnos, facilitando la atención de la diversidad social y cultural con el fin de reducir o minimizar las dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza que no considera las diferencias individuales. Ahora bien, si a pesar de las medidas de carácter general que se adopten en los establecimientos de educación regular para estos colectivos, algunos alumnos no consiguen progresar en su proceso de aprendizaje y de desarrollo, se deberá disponer de los recursos especializados y de los conocimientos de los profesionales de la educación especial.

Las necesidades educativas especiales, demandan los siguientes tipos de ayudas

- Recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos: profesores de educación especial y otros profesionales no docentes, intérpretes del lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes.

- Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículo: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados o especializados, sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, sistema Braille, entre otros.

- Adaptación del currículo. En muchos casos se requiere adaptar el currículo mismo para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas. (Ministerio de Educación, op. cit.)

1.1 Discapacidad y Educación

La nueva definición de discapacidad que se adopta en esta política surge del "modelo médico" y del "modelo social".

El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados hacia el déficit, prestados en forma individual por profesionales. La intervención tiende a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta.

Desde un modelo social, la discapacidad no se considera sólo un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. La intervención se centra en la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social.

El MINEDUC (2005) cita a La Organización Mundial de la Salud OMS (n/d) señalando que ésta concibe la discapacidad como un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno. Utiliza un enfoque

biosicosocial en el que se integran las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. Considera la evaluación de diferentes componentes relacionados con el funcionamiento y la discapacidad (funciones, estructuras corporales y deficiencias; limitaciones en la actividad y restricciones en la participación), así como de los factores contextuales, partiendo del ambiente más inmediato al individuo y llegando hasta el entorno general.

En educación lo importante son las necesidades educativas especiales que estas personas pueden presentar en su proceso educativo; por lo tanto, la meta es crear las condiciones favorables, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y la participación de las personas con discapacidad.

En consecuencia, para asegurar el máximo desarrollo individual de las personas con discapacidad es fundamental disponer de los recursos humanos, materiales y tecnológicos que permitan la igualdad de oportunidades, tal como lo sostiene la Política Nacional de Educación Especial. (Ministerio de Educación, 2005).

1.2 Principios de la Política de Educación Especial

Los principios que a continuación se exponen señalan el camino que se debería recorrer para conseguir que los actores principales de esta política, que son los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, puedan acceder, progresar y egresar del sistema educacional con las competencias necesarias para integrarse y participar plenamente en la vida familiar, social, laboral y cultural de la sociedad. Ellos son:

- La educación es un derecho para todos.

- La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas.

- Construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.

- El Mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan necesidades educativas especiales.

- La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo.

1.3 Objetivos de la Política de Educación Especial 2006-2010

Objetivo general

1. Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo.

Participación de la familia, escuela y comunidad

Los objetivos son:

1. Fortalecer y ampliar el rol de la familia en el proceso educativo de sus hijos.

2. Establecer alianzas intersectoriales y con la sociedad civil para mejorar la calidad de las respuestas educativas a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

Con la familia

- Implementar un sistema de información, asesoría y apoyo a las familias de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, para ejercer su derecho a elegir la opción educativa más adecuada para sus hijos y participar activamente en el proceso educativo.

- Fortalecer la capacidad de la familia como actor fundamental y recurso educativo, asumiendo acciones de control y fiscalización social de esta política.

- Promover la participación de los padres en las decisiones relativas a la enseñanza, las adaptaciones curriculares y los procesos de evaluación de sus hijos.

En relación con las asociaciones de y para personas con discapacidad

- Potenciar el trabajo en red entre diversas organizaciones, especialmente aquellas de y para personas con discapacidad, tanto en la implementación de esta política como en la generación, ejecución y seguimiento de los proyectos educativos de los establecimientos.

Con relación a la intersectorialidad

- Establecer instancias y mecanismos de coordinación intersectorial entre diferentes organismos públicos y privados para garantizar la adecuada implementación de esta política y la óptima utilización de los recursos. (Ibid).

1.4 Evolución de la Educación Especial en Chile

La educación especial ha buscado asegurar la igualdad de oportunidades de aquellos niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales. En un primer tiempo estuvo principalmente dirigida a los alumnos con discapacidad. Desde mediados de los años 70 en adelante, también se orientó a alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje.

En Chile, las primeras escuelas especiales se crearon a comienzos del siglo pasado, no obstante, fue en la década de los años 60 y 70 cuando se inicia la expansión de cobertura y de mejoramiento de la capacidad técnica para atender a los alumnos con discapacidad.

Entre estas acciones es importante mencionar la instauración en el Ministerio de Educación de la Jefatura de Educación Especial. Otro hecho de envergadura fue la

creación de la Comisión 18, a partir de la cual se establecieron los centros y microcentros de diagnóstico (hoy equipos multiprofesionales) y los grupos diferenciales; se elaboraron los primeros planes y programas de estudios para la población con discapacidad y se desarrollaron instancias de perfeccionamiento para los profesores que trabajaban con alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidad.

Otro importante aporte fue la creación de postítulos dirigidos a maestros normalistas para formarlos como profesores especialistas. Es así como en 1964 la Universidad de Chile crea el Centro de Formación de Especialistas en Deficiencia Mental, y más tarde, en 1966 y 1970, se abre los postítulos en audición y lenguaje y trastornos de la visión, respectivamente. La selección de los profesionales estaba a cargo de la universidad, los cuales eran becados, durante dos años, por el Ministerio de Educación para la realización de dichos estudios.

Desde 1974 en adelante, diversas instituciones privadas crearon escuelas especiales, incorporando a la educación a más personas con discapacidad (Los padres de niños con deficiencias, organizados a nivel nacional crean escuelas y/o agrupaciones destinadas a atender, orientar y asesorar a las familias. Entre ellas se puede mencionar a UNPADE, Unión Nacional de Padres y Amigos de Deficientes Mentales, ASPAUT, Asociación Chilena de Padres y Amigos de los Autistas, y ASPED, Asociación de Padres de Niños Espásticos).

A partir de los años 60 en adelante, con la inclusión del principio de Integración (La integración escolar es la consecuencia del principio de normalización, es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras

comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada) en el discurso educativo y del concepto de necesidades educativas especiales. (Se considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad). En el informe Warnock (1978) se afirma que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo. En relación al término Necesidades Educativas Especiales aparece y se consolida con el informe Warnock (1978). En él se hace referencia a niños, niñas, jóvenes y adultos que requieren de una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales durante su proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje (Burillo, (n/d), http://www.aceb.org/sfb/mw/w7.htm).

- Provisión de medios especiales de acceso al currículo a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas.

- Provisión de un currículo especial o modificado.

- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

Este cambio de perspectiva amplía la concepción de la educación especial, dejando atrás las visiones que consideran a la especial y la general como realidades separadas.

A partir de este nuevo enfoque, durante la década de los 80 se inicia la incorporación a la enseñanza regular de alumnos con discapacidad sensorial. Para favorecer su acceso y permanencia en los establecimientos de educación regular, se dictan normativas como la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura. Estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades, como el aislamiento y desvinculación de la educación especial de la regular, la falta de recursos materiales y la insuficiente capacitación de los docentes en estas materias.

En 1989 se elaboran nuevos planes y programas de estudio para las distintas discapacidades, los que serían aprobados en 1990. Estos programas de estudio, que están vigentes hasta la fecha, se diseñaron teniendo como referente prioritario el enfoque de “habilitación y/o rehabilitación”.
A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el fin de lograr una educación de calidad con equidad. Con este objetivo se emprenden diversas acciones para modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas de calidad para todos y cada uno de los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país.

Entre 1992 y 1997, el Ministerio de Educación implementó la línea del Programa MECE/BÁSICA, dirigido a profesores de escuelas especiales y de grupos diferenciales que permitió, luego de muchos años, que los profesores y

especialistas se perfeccionaran en nuevos enfoques para abordar la atención de las necesidades educativas especiales.

Algunas de las acciones más importantes desarrolladas por ese programa fueron:

- Capacitación a 2.500 profesores de grupo diferencial del país (99%), en el curso “Problemas de aprendizaje PROA”.

- Elaboración y aplicación de un material de apoyo complementario de estimulación de la lecto-escritura dirigido a alumnos de enseñanza básica, denominado Gorrión.

- Capacitación a 2.535 profesores de escuelas especiales del país (73%), en el curso “Actualización de las prácticas pedagógicas en educación especial”.

- Perfeccionamiento y aplicación de Programa de Enriquecimiento Instrumental del doctor Reuven Feuerstein a 62 profesores de 24 escuelas especiales de discapacidad intelectual.

- Ejecución de talleres de “Atención a la diversidad en el aula”, sensibilizando y perfeccionando a 3.300 profesores de enseñanza básica y a jefes técnicos para avanzar hacia la integración escolar.

Durante la década de los 90, organizaciones mundiales como UNICEF y UNESCO, entre otras, generaron diversos encuentros, declaraciones y compromisos (De estas acciones se pueden destacar: Convención Mundial sobre Derechos del Niño, Naciones Unidas (1989); la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, UNESCO (1990); la Declaración de Salamanca y Marco de Acción, UNESCO (1994); las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades para Personas con Discapacidad, Naciones Unidas (1993); la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, OEA (1998), entre otras. Estos acuerdos han sido suscritos por nuestro país y algunos de ellos han sido ratificados por el Congreso, como son la Convención sobre Derechos del Niño y la Convención contra la Discriminación de las Personas con Discapacidad) entre los países de la región de Latinoamérica y el Caribe y del mundo en general, con la intención de impulsar nuevas condiciones en los sistemas educativos para universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad, reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos más vulnerables.

En este contexto mundial, en nuestro país se promulgó el Decreto Supremo de Educación Nº 490/90, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular, hito muy importante para la educación especial, ya que marcó el inicio de una nueva etapa en esta área.

Cuatro años más tarde, en 1994, se promulgó la Ley N°19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, la que mandató al Ministerio de Educación a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Decreto Supremo de Educación Nº 1/98).

A partir del año 1998, la educación especial contó por primera vez con recursos financieros del presupuesto nacional que han permitido desarrollar diversas acciones de apoyo y de entrega de recursos pedagógicos, tanto a las escuelas especiales como a los establecimientos de educación regular con integración, con lo cual se han logrado importantes avances para el sector. (Ministerio de Educación, 2005).

1.5 La Educación Especial hoy

La educación especial durante los últimos años ha jugado un rol importante en la equiparación de oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales. Con este objeto se han realizado acciones para promover la atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales en el sistema educativo regular, apoyando con recursos financieros y humanos a las comunidades educativas para que los estudiantes reciban los apoyos profesionales, técnicos y materiales necesarios, ya sea de forma temporal o permanente, y así asegurar su acceso, progreso y permanencia en el sistema escolar.

El sistema educativo contempla distintas opciones, entre las cuales se encuentran: las escuelas especiales (en las que se centra esta investigación), que atienden alumnos con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje; los establecimientos de educación regular con proyectos de integración escolar y con grupos diferenciales, para aquellos alumnos que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje. Otra opción que es muy importante en materia de equidad son las escuelas y aulas hospitalarias para niños hospitalizados.

1.6 Acceso a la Educación

En el país, existen aproximadamente 2.100.000 personas con discapacidad (Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. ENDISC–CIF. Chile 2004 Gobierno de Chile FONADIS-INE), de las cuales 238.539 se encuentran entre los 5 y 26 años. De este total, en la actualidad 157.000 estudian y aproximadamente 80.000 están fuera del sistema educacional. Muchos niños, jóvenes y adultos con discapacidades físicas, psíquicas y múltiples, ven restringidas sus posibilidades de acceder a la educación.

Existen alrededor de 23.000 niños y niñas entre los 0 y 5 años con discapacidad. La cobertura escolar para este grupo etáreo es aún limitada y no cuenta con los recursos humanos y materiales necesarios para dar una respuesta de calidad a las necesidades educativas especiales de los niños y niñas. El mayor porcentaje de personas con discapacidad son adultos entre 30 y 64 años. Para ellos las oportunidades de educación permanente, de formación laboral, de nivelación de estudios o para adaptarse a su nueva condición son limitadas.

1.7 Currículo

La ampliación de la educación obligatoria y el gran aumento logrado en la cobertura ha contribuido a que una mayor diversidad de alumnos acceda a la educación. Esta diversidad es la consecuencia de su origen social, cultural y de sus características individuales en cuanto a su historia personal, capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. Esta multiplicidad de factores hace que no haya dos alumnos idénticos.

En el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes y competencias que se consideran esenciales para el logro de los fines de la educación, por ello es fundamental que todos los alumnos/as dispongan de medios necesarios para que progresen al máximo en él, según sus posibilidades y necesidades específicas.

En el caso de los alumnos que asisten a escuelas de educación especial es necesario asegurar que la enseñanza que se les ofrezca sea equivalente con el currículo común tanto como sea posible. En la actualidad, la mayoría de los planes y programas de estudios de estas escuelas no tienen como referente el marco curricular nacional, lo que dificulta que los alumnos puedan acceder a las competencias y contenidos establecidos para todos los demás. Esta situación impide validar y certificar sus estudios. Se trata de avanzar hacia una educación que valore y respete a cada persona por lo que es y le proporcione a su vez lo que necesita para desarrollar al máximo sus capacidades. La diversidad desde esta perspectiva es una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no un obstáculo a evitar en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

1.8 Escuelas Especiales

Las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral representan una de las opciones de la educación especial con mayor trayectoria en nuestro país. Desde su creación hasta hoy, estas escuelas han atendido a los alumnos con discapacidad y con mayores dificultades de aprendizaje, permitiendo en muchos casos el acceso a la educación de niños, jóvenes y adultos que han visto restringidas sus oportunidades educativas y de formación laboral. Estas escuelas, en su mayoría, están dotadas de docentes y profesionales no docentes altamente

capacitados que se han destacado por su compromiso con los alumnos y las familias, su capacidad de emprender, de establecer redes y alianzas de trabajo, convirtiéndose en un soporte muy importante para las familias y la comunidad.

En la actualidad, en Chile existen 954 escuelas especiales. En los últimos 15 años la matrícula de estas escuelas se ha más que triplicado: mientras en 1990 alcanzaba los 31.746 alumnos, el año 2005 asciende ya a 100.521. Este aumento de matrícula se ha dado en todas las discapacidades, siendo más significativo el crecimiento en las escuelas de lenguaje, por lo que de las 954 escuelas especiales en total, 548 son de esta modalidad (57%).

Las escuelas especiales durante los años de Reforma Educacional han participado en distintos proyectos y programas impulsados por el Ministerio de Educación (Proyectos de Mejoramiento Educativo, Jornada Escolar Completa, Red Enlace, pasantías internacionales y nacionales, entre otros). Sin embargo, han quedado fuera de otras acciones, como por ejemplo las que han tenido como propósito apoyar la implementación del currículo (dotación de materiales educativos, textos escolares, perfeccionamiento docente, etc.). Esta situación se debe a que el currículo establecido en los planes y programas para la mayoría de las escuelas especiales es diferente al de la educación regular.

La aplicación de estos programas de estudio ha generado que los alumnos que egresan de estas escuelas no puedan obtener la certificación y reconocimiento de estudios que son requisitos fundamentales para continuar estudios o ingresar al mundo laboral. Las escuelas de ciegos y de sordos han aprobado sus propios planes y programas, que tienen como principal referente el marco curricular de la educación básica. Una situación similar presentan las escuelas especiales de

lenguaje, ya que el Decreto de Educación Nº 1.300/02, que aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje, establece la aplicación de las bases curriculares de la educación parvularia.

En el contexto de esta política, las escuelas especiales deben recibir mayores apoyos técnicos y de capacitación para mejorar la calidad de los procesos educativos que en ellas se imparten. Será una preocupación central generar las condiciones en el sistema educacional para que los estudios de los alumnos que egresen de estas escuelas obtengan el reconocimiento educativo correspondiente que les permita continuar estudiando o acceder al mundo laboral. Asimismo, deberán ser considerados en la entrega de textos de estudios y materiales educativos, así como de equipamientos, recursos y materiales específicos adaptados a sus necesidades.

Para avanzar en la dirección señalada es necesario evaluar la calidad de la educación que estas escuelas imparten, con el propósito de fortalecerlas para mejorar los aprendizajes de los alumnos que atiende. Al mismo tiempo, es indispensable mejorar los procesos de asesoría y control del cumplimiento de las normativas.

Las personas con discapacidad tienen la opción de formarse para acceder al mundo del trabajo en los niveles laborales de las escuelas especiales y en los centros de capacitación laboral. El año 2002, la Unidad de Educación Especial encargó un estudio en esta materia, el cual demostró que las escuelas especiales, centros de capacitación laboral y proyectos de integración utilizan distintos enfoques y modelos en el desarrollo de estos programas.

Las evidencias muestran que los establecimientos educacionales que tienen mayor éxito en la inserción laboral de sus alumnos egresados son aquellos que forman en función del desarrollo de competencias y de habilidades genéricas polivalentes, respecto de los que lo hacen sobre la base del desarrollo de destrezas y dominio para la ejecución de oficios específicos.

1.9 Familias

Esta política reconoce el derecho de las familias a elegir la opción educativa que consideren más adecuada para sus hijos. Para ejercer este derecho, la familia debe estar informada de las distintas opciones educativas que existen en el sistema escolar. Actualmente, muchas familias están desinformadas, por lo que se hace muy difícil que los padres puedan ejercer el derecho a elegir la escuela en la que desean educar a su hijo/a. Por esta razón, este es uno de los importantes desafíos que se abordará en los próximos años, apoyando a las familias para que éstas ejerzan su derecho a plenitud.

Otro de los desafíos es informar y orientar a las familias para que éstas colaboren en los procesos educativos de sus hijos y sean un recurso permanente en la definición, gestión y apoyo para el control y fiscalización social del proceso y del proyecto educativo de los establecimientos.

En nuestro país, las organizaciones de padres y amigos de personas con discapacidad han ejercido un liderazgo significativo en el desarrollo de diversas iniciativas, tanto legislativas como sociales y comunitarias, para cautelar y exigir el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Su experiencia y trayectoria las validan como un actor

que debe fortalecerse para seguir jugando un rol relevante en la implementación de esta política. (Ministerio de Educación, 2005).

1.10 Educación Especial/Integración Social

Es en Inglaterra que el equipo presidido por *Mary Warnock* que presenta en 1978 un documento cuya influencia se deja sentir hasta el día de hoy. Se plantea en él:

> *"que todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad".* (Verdugo, 2002: 51).

Pero da un paso más al cuestionarse la identidad de las personas que se dicen deficientes.

> *En realidad son personas, son niños, que tienen una deficiencia, que les ocasiona una discapacidad, pero que resuelta esta no tiene por qué aparecer como minusválido; sólo tienen unas necesidades educativas especiales, que exigen unas atenciones también especiales.* (Ibid).

Según lo citado en el documento del MINEDUC se menciona a Brennan (1988) quien realiza una definición, a su modo de ver útil, de la educación especial*:*

> *"la educación especial es la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades*

educativas especiales del alumno de manera adecuada y eficaz. Puede constituir la totalidad o parte del currículo total, puede ser impartida individualmente o junto con otros, y puede constituir la totalidad o parte de su vida escolar". (Ibid: 58).

En consecuencia, la educación es un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para alcanzar los fines propuestos y con ello permitir insertarlos socialmente.

CAPITULO II

NUEVA PERSPECTIVA Y VISION DE LA EDUCACION ESPECIAL

Este documento fue realizado por un equipo de personas ligadas al área de la Educación Especial y que representan diversas instituciones. Lo que se realiza en establecer una propuesta conceptual con recomendaciones necesarias que permitan orientar la futura política de educación especial. Es así como plantea el nuevo enfoque para personas con necesidades educativas especiales que tiene como objetivo favorecer el aprendizaje y la participación en el sistema escolar y la sociedad.

Para esto el Estado entrega a las escuelas la ayuda y recursos para mejorar las condiciones en las escuelas. El sistema anterior o el modelo tradicional lo que hacía era atender a estas personas al margen del sistema regular. (Nueva perspectiva y visión de la educación especial, 2004:5).

Según lo establecido en el documento anteriormente señalado éste proceso se complementó con la participación de la comunidad, profesionales dela área de la educación especial, profesionales de escuelas con proyectos de integración, grupos diferenciales y de padres.

1. Marco Internacional.

En el texto se establece que:

"La Educación Especial es la disciplina de la educación que por tradición se ha hecho cargo de la población escolar con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje" (Comisión de expertos, 2004: 15).

Es importante reforzar lo anterior con un párrafo de este documento que hace mención a aquello que sucede en nuestra realidad:

"Desde esta perspectiva, las visiones que consideran la Educación General y la Educación Especial como realidades separadas comenzaron a confluir, entendiendo que esta última debe ponerse al servicio del logro de los fines que se plantea la educación para todos los alumnos, ofreciendo un conjunto de recursos de apoyos especializados para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en las aulas. En este nuevo escenario, todos los países enfrentan el desafío de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos" (Ibíd.: 15).

Este informe explica la realidad de América Latina, respecto a una circunstancia que está frente a nuestros ojos y que está relacionada con las formas de discriminación como parte del estatus de las sociedades, más que las prácticas que tengan por objetivo la inclusión. Este informe, sin haber encontrado datos específicos y estudios que lo respalden, establece como cierto que:

“En prácticamente todos los países de la región, la Educación Especial se ha configurado como resultado de un proceso sistemático de expulsión de los estudiantes con discapacidades o dificultades de aprendizaje del sistema regular. No obstante, aunque no se cuenta con datos confiables, se estima que un gran porcentaje de alumnos con discapacidades más severas no tiene acceso a ningún tipo de educación” (ibíd.: 16).

A continuación se hace referencia a los antecedentes generales de la educación especial en el país.

2. Situación actual de la educación especial en Chile.

Entre tanto, el informe explica la situación actual de la educación especial en el país, señalando que:

“La Educación Especial es un subsistema de la educación general, de carácter paralelo, encargado de potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje en todos los niveles y modalidades del sistema escolar.” (ibíd. 23).

Es en este documento donde se hace referencia a las contradicciones existentes en los propios marcos legales de la educación. Por una parte se señala que la propia LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) de 1990 no establece

con claridad el rol que juega la educación especial dentro del sistema de la educación general.

Por otra parte este informe deja de manifiesto, y que será reafirmado más adelante en esta investigación desde las propias fuentes entrevistadas, que la Ley 19.284 del año 1994 de Integración Social para Personas con Discapacidad define la educación especial como:

"modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular...". (ibíd.)

Lo que a su vez se contradice con lo establecido en la Ley de Subvenciones del año 1998 en la que se establece que:

"la Educación Especial es concebida restrictivamente como una modalidad diferenciada de la educación básica". (ibíd.)

En Chile el sistema educacional para personas con discapacidad contempla la siguiente estructura a fin de dar respuesta a las necesidades educativas de ésta población:

- **Las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral:** estos establecimientos acogen a alumnos con trastornos de

aprendizaje y discapacidad donde los planes y programas de estudio están centrado en el déficit.

- **Establecimientos de educación regular con Proyecto de Integración Escolar (PIE) y/o con grupos diferencial:** los establecimientos educacionales que acepten el reto de incorporar en sus aulas alumnos con discapacidad deben elaborar los PIE. Para satisfacer las necesidades educativas de esta población es ineludible la contratación de profesionales de apoyo, adquirir materiales didácticos, perfeccionar a los docentes y si es necesario, mejorar la infraestructura. La implementación de los PIE puede ser realizada por escuela o por comuna, para obtener los recursos económicos que permitan llevar a cabo esta tarea es que cada escuela solicita según corresponda la subvención de educación especial.

Por otra parte los grupos diferenciales prestan apoyo a aquellos niños que presentan problemas de aprendizaje o de adaptación escolar. Grupos que no reciben subvención del Estado pero, a partir del año 1994 se hace entrega a los sostenedores de las escuelas de recursos económicos a fin de ayudar en términos de adquisición de material didáctico y perfeccionamiento docente.

- **Escuelas y aulas hospitalarias:** esta instancia permite compensar la educación básica, en niños con problemas de salud y por un periodo mínimo de 3 meses.

3. Barreras asociadas a la educación especial.

Cuando se habla de educación aparece de manera implícita el discurso de la desigualdad e inequidad en el acceso a una educación de calidad.

Hoy no existen estadísticas confiables que permitan asegurar y establecer que el sistema educativo entregue los recursos necesarios para dar respuesta a las demandas educativas de las personas con discapacidad.

Se da por hecho además que existe gran población de personas con discapacidades múltiples o más severas que no reciben apoyo o que no se encuentran escolarizados.

El informe asegura que:

"Por lo general, las escuelas especiales reciben alumnos que no encuentran respuestas educativas a sus condiciones personales en la escuela común, o que simplemente han desertado de ellas tempranamente" (ibíd. 30).

Asociado a esto se la Comisión establece que articulación entre un nivel y el siguiente es débil, impidiendo la continuidad de estudios.

Para la población de entre 0 y 4 años de edad se considera que la cobertura es limitada y, que no se cuentan con los recursos humanos ni materiales para dar una educación de calidad.

Se sostiene junto a lo anterior, que la integración es más compleja en la enseñanza media en donde los problemas asociados son:

"la poca preparación de los docentes, la rigidez del sistema, el nivel de complejidad del currículo, la falta de oferta educativa en el área vocacional, entre otros" (ibíd.).

Desde aquí radica otra gran falencia asociada a la continuidad de estudios para aquellas personas mayores de 26 años (tope de edad en las escuelas especiales, aún cuando eventualmente puede llegar hasta los 28 años) que no tienen la posibilidad de continuar con su formación laboral o desarrollo profesional de acuerdo a cada una de las posibilidades asociadas a cada discapacidad en particular.

Hay falencias en el sistema educativo que no permiten una educación de calidad como:

"que no se implementen políticas claras ni articuladas que favorezcan el desarrollo de respuestas educativas más flexibles y diversificadas en todos los niveles y modalidades del sistema escolar, que efectivamente den respuesta a las necesidades educativas especiales". (ibíd.:31).

En complemento a lo anterior:
“Una dificultad significativa que afecta no sólo el acceso sino también la calidad de las respuestas educativas, es el excesivo número de alumnos por aula. Este aspecto es recurrentemente planteado por los profesores de la enseñanza regular”. (ibíd.).

Pero además se establece una premisa fundamental dentro del informe:

“A partir del año 1996, se fueron implementando progresivamente, los marcos curriculares de la Educación Básica, Media y Parvularia. Actualmente se están elaborando los currículos de Educación de Adultos. En las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, se consideran las necesidades educativas especiales de los alumnos, no así en el currículo de Educación Básica y Media. (Ibíd.).

La mayor dificultad que se ha generado, a partir de esta situación, es que los docentes en los establecimientos de educación regular con proyectos de integración, no cuentan con directrices claras acerca de cómo adaptar o diversificar el currículum, para dar respuesta a las condiciones personales de cada uno de los alumnos”. (ibíd.: 31).

4. Barreras en las políticas y normativas de la Educación Especial.

Existen diversas visiones y enfoques frente a la misma problemática respecto a la manera adecuada en la cómo abordar las distintas realidades de la Educación Especial.
Actualmente en nuestro país existen diversas normativas como las siguientes:

- **Integración social:** que tiene como fin incorporar a los alumnos al sistema de educación regular y permitir el acceso al currículo común, privilegiando el acceso a un espacio común desde temprana edad.

- **Escuelas especiales:** existen los decretos respectivos que norman su funcionamiento.

- **Planes y programas:** existen por discapacidad, privilegiando la educación en los entornos especiales.

Cada una de éstas miradas pretende responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos de nuestro país. Aún cuando existe otra barrera importante de considerar referida a aquella que tiene relación con la figura de la familia. La sociedad en su conjunto no ha logrado asumir la importancia de la presencia familiar en los procesos educativos de sus hijos. Por otro lado, la escases de información respecto de las opciones existentes en educación especial constituyen otra barrera.

Las escuelas no fomentan la participación y organización de las familias como agentes fundamental dentro del éxito en el área educativa de sus hijos.

Vinculado a lo anterior es posible sostener que las redes de apoyo para las familias que reciben un integrante con discapacidad son escasos o no están lo suficientemente articulados para dar respuesta a ésta problemática.

A todo esto es posible sumar la escasa formación de los docentes respecto de temas relacionados con las temáticas sobre diversidad. El informe plantea lo siguiente:

En Chile, a diferencia de otros países, la formación de los profesores de Educación Especial, se da en carreras separadas del resto de las pedagogías, y están orientadas a las distintas deficiencias. Esto refuerza, ya desde la formación inicial, la concepción de la Educación Especial como sub-sistema paralelo a la educación común, generando diferentes culturas entre los docentes, que dificultan, a posteriori, el trabajo en colaboración, desde el currículo común y en la sala de clase.

El hecho de estar preparados para trabajar sólo con uno o dos déficit, hace muy difícil dar respuesta educativa a los alumnos que presentan diferentes necesidades educativas especiales en la escuela o liceo.
Si bien, en la actualidad todavía existe un número considerable de universidades e institutos profesionales, que siguen preparando a sus alumnos desde la perspectiva clínica, se está iniciando en el país, un cambio en la formación de profesores, no sólo de Educación Especial sino también de Educación Básica y Parvularia, incorporando en las mallas curriculares temáticas como:

"Atención a las necesidades educativas especiales", "Atención a la diversidad", "Integración educativa" y "Educación inclusiva"."(ibíd.:36).
A lo anteriormente señalado podemos sumar una barrera adicional. La subvención que reciben las escuelas se otorga en relación a la asistencia. Como es sabido, los alumnos con discapacidad tienden a asistir menos a clases debido a otros problemas de salud asociados.

El monto destinado por conceptos de subvención es para todos los alumnos con necesidades educativas especiales por igual sin considerar que cada discapacidad debe ser atendida de manera diferente, por lo que el financiamiento debiera considerarse en relación a esto.

MARCO CONCEPTUAL

Durante los últimos años se han generado cambios importantes en términos de conceptualización en la educación especial, existiendo cinco elementos a considerar:

"el movimiento de educación para todos; el reconocimiento de los niños como sujetos de derecho; una mayor conciencia de dar respuesta a la diversidad en la educación; el concepto de necesidades educativas especiales; y los movimientos de la integración e inclusión".(ibíd.: 39).

1. **La educación para todos. La educación es un bien al que todos tienen derecho.**

Como se expresa en éste informe:

"La educación es a la vez un proceso de socialización y de individuación, lo que se puede englobar en el concepto de "construcción de sujeto". Si se considera el desarrollo humano como un proceso mediante el cual el individuo hace suya la cultura, la educación implica los procesos de socialización e individuación. Socialización porque trata de asegurar que los individuos asimilen la cultura socialmente organizada e individuación, en la medida en que cada individuo se construye a sí mismo como sujeto en el contexto de dicha cultura. Incluso,

podemos afirmar que el fin último de todo proceso de socialización es apoyar los diversos proyectos de individuación y construcción de sujeto. La educación, por tanto, es el nexo de unión entre la cultura socialmente organizada y el desarrollo individual. La construcción de un ser humano involucra una relación entre los procesos de aprendizaje (generación de conocimientos específicos) y los de desarrollo (construcción del sujeto en tanto tal y de sus procesos mentales). Por consiguiente, la educación no consiste sólo en la relación entre enseñanza y aprendizaje, sino también en la relación de ésta con el desarrollo. En este sentido, los aprendizajes no son el fin último de la educación, sino un medio al servicio del desarrollo de la persona". (ibíd.:40).

2. La perspectiva de los Derechos en la educación.

Hacer efectivo el derecho a la educación significa que los principios básicos que deben orientar la educación, deben ser los mismos para todas las personas, aunque también es preciso considerar algunos derechos diferenciados para ciertos colectivos a fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación.

La Convención de los Derechos del Niño en el Art. 23, establece que los niños y niñas con discapacidad deben disfrutar de una vida plena y decente, en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la comunidad. El Estado, por su parte, debe tomar las medidas necesarias para garantizar su protección contra toda forma de discriminación, implementando los cambios legales, institucionales y culturales para que estos derechos sean efectivamente respetados y puedan ser exigidos.

“El derecho a la educación está consagrado en importantes instrumentos jurídicos vigentes en Chile. La Constitución Política de la República de Chile (1980); la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE (1990); La Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (1994); el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1966); la Convención de los Derechos del Niño (1990); y la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad (OEA Guatemala, 1999) y ratificada por Chile en el año 2002. Estos marcos legales coinciden en que el derecho a la educación es para todos, sin distinción alguna”. (ibíd.: 41).

Cuando se habla de “igualdad de oportunidades” la Comisión plantea, que no se trata de considerar a todas las personas por igual sino más bien, responder a las necesidades y características particulares de cada uno, entendiendo así que más allá de generar la instancia de acceso a la educación, ésta sea de calidad.

En el ámbito educativo, este derecho quiere decir que todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, deberían educarse con el resto de los alumnos de su edad; haciendo los ajustes necesarios para asegurar su máxima participación en el currículo y actividades educativas comunes.

Desde el enfoque de derechos, la escolarización de alumnos en escuelas o grupos especiales con carácter permanente debiera ser una excepción. Cuando, por alguna razón, sea necesaria la incorporación de un alumno a una escuela especial, hay que asegurar que la enseñanza que se le ofrezca equivalga al currículum común, tanto como sea posible, y que su calidad permita su máximo desarrollo y aprendizaje. (ibíd.: 42)

El rol de la educación debe trascender al hecho de “entregar-recibir contenidos” debe tener la función de socialización apoderándose de los contenidos de la cultura además de favorecer la autonomía individual.

“Se trata, en definitiva, que tanto la persona como la sociedad asuman las características singulares de cada ser humano y se valoren positivamente dichas diferencias, ya que éstas enriquecen a las personas y a la sociedad en su conjunto. La valoración negativa de las diferencias conduce a la exclusión y la discriminación”. (ibíd.:44).

3. De un enfoque homogeneizador en la educación a un enfoque basado en la diversidad.

Uno de los avances más significativos de las sociedades es el reconocimiento a la multiculturalidad. La sociedad en su conjunto tiende a desconocer que la realidad es evidentemente heterogénea y la realidad educativa chilena establece un escenario opuesto, como lo plantea la Comisión de expertos:

“la educación tiende a funcionar con esquemas homogenizadores, a pesar de la constante evidencia de la heterogeneidad de los alumnos, sus familias, los docentes y los contextos en los que tiene lugar el hecho educativo, con lo cual difícilmente se logrará el objetivo de educar para insertarse en una sociedad diversa y en un mundo cada vez más globalizado” (Ibíd.: 45).

Cada ser humano, cada alumno es diferente a otro, tanto en historias personales, como en los contextos educativos, familiares etc., por lo tanto es una realidad a considerar dentro del sistema educacional.

“La incapacidad de los sistemas educativos, en muchos casos, para dar respuesta a la diversidad, explica, en parte, los altos índices de repetición y deserción y los bajos niveles de aprendizaje en muchos países. La homogeneidad de la oferta educativa y de los procesos de enseñanza es una de las barreras que es preciso superar, para que todos los alumnos, sin excepción, aprendan y participen plenamente”. (Ibíd.: 45).

La educación común establece el criterio de homogeneización dentro del aula, es decir, agrupa a los alumnos por edad cronológica y otros criterios de semejanza estableciendo los mismas estrategias de enseñanza. Sin embargo la Comisión de Expertos cita un fragmento del Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje y Matemática y Factores Asociados para UNESCO señalando que:

“la heterogeneidad en los agrupamientos de los alumnos es un factor que influye en el éxito del aprendizaje” (Ibíd.: 46).

En la realidad educativa hoy se ha incorporado cada vez con más fuerza términos como “educar en la diversidad”, “educación para la diversidad”, “educación en la diversidad”.

“Las concepciones que están detrás de estos términos son, a su vez, “diversas” y están aún más en el ámbito del discurso, que en la práctica de los establecimientos educativos y de las aulas” (Ibíd.: 46).
“La educación tiene el imperativo ético de asegurar la igualdad sin que ello signifique uniformidad, para no reproducir las desigualdades presentes en la sociedad. En este sentido, la inclusión de cualquier grupo minoritario pasa por una igualdad de derechos y por el respeto de sus libertades”. (Ibíd.: 46).

El enfoque educativo que impera en Chile es eminentemente normativo, centrado en las semejanzas, lo que implica la creación paralela de programas de atención especial, por ejemplo: para niños que viven en la calle; intervención que tiene como finalidad equiparar las diferencias, sin embargo se puede identificar que pasan por alto las diferencias individuales existentes dentro del grupo.

"La Comisión considera, por el contrario, que la educación es sólo una, y que ésta ha de proporcionar diferentes recursos y ayudas pedagógicas en función de las distintas características y necesidades. No hay educaciones diferentes, lo diferente han de ser los recursos y ayudas que se brindan para que todos los alumnos, por distintas vías, alcancen los fines de la educación". (ibíd.: 47).

La educación más allá de generar los procesos de socialización debiese tener presente y no olvidar "que tipo de personas se quiere formar".

"muchos alumnos y alumnas experimentan dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela en la que las exigencias son las mismas para todos y no se consideran los múltiples talentos, intereses y capacidades de las personas". (ibíd.: 47).

Los desafíos en educación tienen relación con validar y respetar las diferencias, visualizándolas como un complemento a otras perspectivas y dejando atrás la construcción de estereotipos y modelos que solo contribuyen a instalar y enraizar la discriminación.

Para este desafío es que la comisión plantea:

"¿cómo lograr una educación común para todos los alumnos y alumnas que respete el principio de igualdad, pero que sea sensible al mismo tiempo a la diversidad, sin caer en la desigualdad?" (ibíd.: 48).

La respuesta a ésta interrogante extrae del texto citado por la Comisión donde los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe reunidos en la Habana en el año 2002 hacen mención a:

"Es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad". (ibíd.: 48).

La comisión determina un factor importante del que pueda depender el éxito educativo dentro del aula de clases:

"Existen suficientes evidencias que demuestran que, en la medida que los docentes confían en la capacidad de sus alumnos de obtener logros y éxitos en el aprendizaje, éstos desarrollan un concepto positivo de sí mismos, que eleva su autoestima y los estimula a asumir nuevos riesgos durante su proceso de aprendizaje, con una importante cuota de motivación al logro" (ibíd.: 51).

Por el contrario, cuando los profesores tienen bajas expectativas, entregan menos apoyo, obteniendo como resultado limitar más aún los aprendizajes.

Es importante entonces centrar la mirada evaluativa también en las capacidades y no solo en las deficiencias reconociendo los factores familiares, de contexto y educativos- culturales, lo que requiere un cambio profundo en las concepciones preinstaladas.

La Comisión señala que más allá de generar un curriculum especial, debe trabajarse con el curriculum común pero, con adaptaciones que permitan satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos; aún cuando no se trata que aprendan los mismos contenidos en términos de exigencia y complejidad pero sí que existan los medios y recursos para que progresen de acuerdo a sus potencialidades o posibilidades.

Se destaca el importante rol de las escuelas especiales pero la Comisión considera que:

"…los cambios sociales, el reconocimiento de los derechos, los actuales paradigmas respecto al desarrollo humano y el aprendizaje, y los nuevos enfoques educativos hacen necesario replantear su rol y funciones" (ibíd.: 54).

Aquellas escuelas con Planes de Integración, han centrado su atención en el trabajo individual hacia el alumno con necesidades educativas especiales más que centrar el foco en la relación de éste con el contexto escolar y en la reciprocidad de esta relación, lo que debiese implicar un desafío para los profesores de la educación común tanto como para los profesionales de apoyo.

La Comisión plantea la importancia que los profesionales de apoyo sean parte de las escuelas con Planes de Integración y que se transformen en sujetos

incorporados a las instancias de tomas de decisiones dentro de la escuela. La falta de preparación del profesor común dificulta la posibilidad de recibir niños con necesidades educativas especiales en las aulas, transformándose en un reto para los establecimientos de formación pedagógica.

"En los últimos 20 años la experiencia ha demostrado que la verdadera integración, tanto social como educativa, se consigue en la medida que estos alumnos participan en el mayor grado posible en el currículo y en las experiencias comunes de aprendizaje, junto a sus compañeros" (ibíd.: 57).

Hoy se comienza a hablar de "inclusión" por sobre el concepto de "integración":

"no se trata sólo de lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente educados en escuelas especiales u otros programas diferenciados, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y jóvenes, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno" (ibíd.: 58).

La Inclusión implica que los niños aprendan juntos, independiente de los factores personales, sociales etc. de cada uno. Por lo tanto, es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no a la inversa.

"*Cuanto más inclusivas sean las escuelas comunes en su funcionamiento, menos alumnos quedarán fuera y, por tanto, no será necesario integrarlos".* (ibíd.: 58).

Los alumnos con necesidades educativas especiales requieren de sistemas de apoyo y recursos adicionales como:

- Recursos humanos: profesionales especializados que satisfagan las necesidades del alumnado, en complemento con las actividades de los profesores de educación común.

- Recursos materiales: textos, infraestructura, apoyo didáctico específico y especializado para cada alumno.

- Adaptar y diversificar el curriculum: que permita trabajar sobre sus potencialidades y responder a cada necesidad en particular.

Es así como la Comisión de Expertos lo que plantea como idea fuerza está referido a la total integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación común, fortaleciendo los procesos de socialización, reconociendo y especificando lo que se pretende en términos de la individuación de cada alumno, incluyendo en la educación a cada persona independiente de sus capacidades, centrando los esfuerzos en reconocer las potencialidades, destinando los recursos que sean necesarios para entregar una educación equitativa y de calidad.

“la Educación Especial tiene un rol fundamental en hacer efectivos los derechos a una educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación de las

personas que presentan necesidades educativas especiales. Lograr que todos los niños, jóvenes y adultos accedan a la educación, sin excepción, y que ésta sea de calidad es una responsabilidad del Ministerio de Educación en su conjunto".(ibíd.: 62)

Para hacer viable los desafíos y objetivos pendientes en materia de educación especial, es necesario re- definir el rol y perfil de los profesores del área de la educación especial:

- Optimizar los procesos de aprendizajes y desarrollo de los alumnos , centrando el quehacer en las potencialidades, desarrollo de habilidades y capacidades para la vida y no en el déficit.

- Participar de la toma de decisiones al interior de la escuela, complementando su labor con la del docente de aula.

- Desarrollar estrategias y programas que permitan la atención desde la primera infancia (desde los 0 y hasta los 6 años).

- Fomentar estrategias de participación de las familias y con la comunidad en su conjunto.

Las funciones mencionadas implican un nuevo escenario que demanda procesos de formación que proporcionen los conocimientos y estrategias necesarias para el desarrollo de las mismas. Al respecto, la Comisión considera que la formación

docente, inicial y en servicio, debería modificarse con el objeto de que todos los docentes adquieran las competencias necesarias para trabajar con la diversidad del alumnado.

“Lo señalado supone nuevas mallas curriculares en todas las carreras de formación docente inicial, en las que se incorporen conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender adecuadamente las necesidades educativas especiales”.(ibíd.: 64).

Para concluir el informe, la Comisión establece siete desafíos para la educación especial, los que solo se enumeran a continuación:

1. Hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, permanencia y progreso en el sistema educacional.

2. Avanzar hacia el desarrollo de establecimientos educacionales más inclusivos, que den respuesta a la diversidad del alumnado y a las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos de ellos.

3. Adoptar el currículum común para la educación de todas las personas que presentan necesidades educativas especiales, y cambiar el

enfoque y los mecanismos de diagnóstico y evaluación, con el fin de que sirvan para determinar los recursos y ayudas necesarias para optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

4. Transformación del enfoque, rol y funciones de las actuales escuelas especiales para transitar hacia un sistema educativo único y diversificado.

5. Lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de los formadores de docentes, para avanzar hacia una educación inclusiva que de respuesta a la diversidad.

6. Hacer efectivo el derecho de las familias a participar y colaborar en el proceso educativo y en la toma de decisiones que conciernen a sus hijos.

7. Desarrollar políticas públicas integrales, no discriminatorias y participativas, para dar respuestas efectivas a las necesidades educativas especiales (Ibíd.:69).

Estos desafíos requieren cambios estructurales en el sistema educacional y de voluntades políticas. Se requiere de mayor inyección de recursos y que sea eficiente y eficaz. Además del cambio de paradigma de las escuelas comunes, así como del profesorado común y de los profesores de la educación especial. Y sin

duda, se hace imprescindible la presencia de los equipos multiprofesionales en regiones y provincias. Y fundamentalmente el compromiso de los actores involucrados y de la sociedad, en su conjunto, que nos permita avanzar en un país con menos desigualdades.

ANÁLISIS
DE LOS DATOS

ANÁLISIS POR CATEGORIAS

En relación a los objetivos que implican el acercamiento a la forma en que se implementa la Política Nacional de Educación Especial y a su vez, conocer las metodologías que aplican los profesores en las escuelas especiales Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo de la comuna de Ñuñoa. La presente investigación extrae aspectos relevantes determinados como categorías, para con ello conocer los tópicos que las contienen.

CAPÌTULO I

La Política Nacional de Educación Especial

1.1. Sobre la política actual.

En el año 2005 durante la presidencia de Don Ricardo Lagos Escobar, se generó un documento solicitado por el entonces Ministro de Educación Don Sergio Bitar, realizado por una comisión de expertos del área de la educación especial, desde donde se establecen nuevos paradigmas y donde se genera la “Política Nacional de Educación Especial, Nuestro Compromiso con la Diversidad” (Ministerio de Educación, 2005) Sin embargo la realidad contrasta a esto con hechos que muestran lo contrario.

En entrevista realizada a un experto y docente de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Academia Humanismo Cristiano, más adelante UAHC, se puede constatar que existe una discriminación en los conceptos que luego son llevados a la práctica, ello se verifica con lo siguiente:

> ***…pero, cuando uno mira las prácticas educativas en la escuela, o mira la formación de profesionales todavía hay un sesgo tremendamente positivista, neo –conductista, entonces, uno podría sintetizar diciendo que hay una especie de tránsito epistemológico entre una comprensión de las cosas universalistas, objetivistas, de control, y donde por lo tanto, y de alineamiento y de normalización, donde un otro diferente sea de raza, sea de género, sea de***

Discapacidad Cognitiva (D.C) es inferior, está enfermo y hay que re – educarlo. (Entrevista, Domingo Bazán, 26 de octubre 2009:1).

Queda de manifiesto que, por una parte el Estado ha intentado mejorar las condiciones de acceso a la educación de este grupo vulnerable de la población, carente en términos de acceso a redes de apoyo que aseguren la posibilidad de potenciar sus habilidades. Pero más allá de lo imprescindible que significa, en esta realidad, la inyección de recursos, el contexto educativo es pobre aún respecto a generar y establecer nuevas perspectivas en que se deje de discriminar al otro por ser diferente.

Hoy, los esfuerzos del Estado se centran en la entrega de aquellos recursos tangible como infraestructura, equipamiento, materiales didácticos. Sin embargo el recurso docente carece de herramientas que permitan ampliar la visión y con ello generar nuevos paradigmas donde la incorporación de otro enriquezca la perspectiva propia, favoreciendo así la apertura de un campo nuevo de interacción, al campo de la convivencia en la diversidad.

Una de las tareas pendientes del Estado en materia de educación especial, como se manifiesta en la cita anteriormente expuesta, tiene relación con la formación de los docentes del área de la educación especial. Aún las instituciones de educación superior forman a sus alumnos bajo un sesgo conductista, que tiene como fin el alineamiento de la población, por sobre el desarrollo de habilidades y capacidades.

En tanto, el objetivo general de la Política Nacional de Educación Especial 2006-2010 que se genera como resultado del documento elaborado por la Comisión de expertos “Nueva perspectiva y visión de la educación especial”, del año 2004. Dice:

> ***Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo****.* (Ministerio de Educación, 2005: 45).

Es el informe de la Comisión de Expertos “Nueva perspectiva y visión de la educación especial” el que hace referencia en sus páginas a que no existen estadísticas que permitan medir la calidad de la educación especial, el éxito en los procesos de integración o la tasa de discriminación en el aula de clases. Existe una dicotomía entre lo que se establece como objetivo en las políticas y programas y lo que sucede en la realidad.

Existen antecedentes cuantitativos, a través de ellos es posible acceder y conocer la información que da cuenta de los datos numéricos en relación al aporte de las subvenciones y del aumento de éstas por año, también se puede conocer el aumento en las matrículas, pero cuando se hace referencia a los antecedentes de calidad de la educación especial, no solo en Chile sino que en América Latina, es éste tipo de documento el que da cuenta de la carencia de *“estadísticas confiables”*, lo que deja en evidencia la desprolijidad del sistema educativo en términos estadísticos, dificultando además la posibilidad de re- estructuración educativa.

En la medida que ha avanzado la presente investigación, se ha observado que llevar a la práctica el objetivo de la Política Pública de Educación, ha implicado…

> ***Eso es lo que creo que debiese de alguna manera ajustarse porque lo que se propone es que este niño tenga las oportunidades de acceso a lo que acceden el común de los niños y niñas de su edad es decir, su grupo de pares sociales entonces, el currículo común, el tronco común, vendrían siendo los planes y programas de educación básica, los niños que están integrados, pero este currículo debe ser adaptado para una persona con Discapacidad Intelectual, ellos tiene el derecho y los padres también tienen el derecho de exigirlo que este currículo tenga las adaptaciones necesarias para satisfacer las diferencias que ellos están manifestando, o la Necesidad Educativa Especial que ellos requieren satisfacer. Pero si hablamos del Decreto 87 dice que en todas escuelas se trabaja distinto…*** (Entrevista, Paola Esparza, 5 de octubre 2008: 8).

En el informe de la Comisión de expertos se hace alusión a que las modificaciones curriculares se han generado solamente para la educación parvularia, no así para la educación básica y media. Esto significa, que aquellas escuelas con proyectos de integración no han adaptado sus currículums, pues no cuentan con las directrices necesarias y fundamentales para dar respuesta y satisfacer las demandas educativas de cada uno de los alumnos de la población escolar que lo requiere.

Cada escuela tiene la libertad de trabajar de manera particular, diferente a otras, aún cuando los alumnos presenten las mismas discapacidades. Las metodologías

las determinará cada establecimiento, de acuerdo a sus necesidades, teniendo como sustento solamente los objetivos amplios y comunes que dirige el MINEDUC.

Actualmente, las escuelas especiales se guían en términos de ordenamiento por edades cronológicas y capacidad cognitiva, a través del Decreto Nº87, documento que a grandes rasgos genera el ordenamiento, en base a forma de trabajo y no a contenidos por nivel.

> ***Haber, nosotros nos regimos por el Decreto Nº 87, de educación especial, del año 1990, que es el que establece las formas de trabajo y los niveles, los niveles se dividen en tres que son pre-básicos, básico y laborales, los prebásicos están desde los 2 años hasta los 7, de los 7 a los 18 son los niveles básicos y desde los 18 a los 20 años, porque hay un margen de 2 años en cada ciclo, o sea, hay posibilidades de poder tenerlos un tiempo más…*** (Entrevista, Purísima Neris, 4 de diciembre de 2007: 1).

Una de las dificultades manifestada por la Comisión de expertos, como también por los docentes y expertos entrevistados, es aquello que hace referencia a lo débil que es el sistema de educación especial en términos de la continuidad de un nivel a otro. Cuando los recursos son escasos e insuficientes para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos en un nivel, es dificultoso lograr que el estudiante acceda de manera exitosa al siguiente nivel.

Esto a su vez, contiene de forma implícita la imposibilidad por una parte, que el establecimiento haga entrega efectiva de los recursos necesarios para la potenciación de las capacidades de los alumnos y por otra, vulnera la posibilidad

que los alumnos logren egresar de la escuela empoderados, capacitados y con las herramientas fundamentales e imprescindibles para hacer frente al campo laboral y social.

1.2. La Educación Especial.

A través del proceso de investigación, se observó que la Educación Especial es considerada desde la Política Nacional de Educación Especial, según la entrevistada, como:

> ***"… modalidad educativa, y que es transversal a los niveles educativos de la educación nacional".*** (Entrevista, Paola Esparza, 5 de octubre 2008: 1).

Es decir, no es una forma de educación como la educación básica, la educación media o la educación superior sino, una modalidad que apoya y/o en algunos casos complementa la educación general.

Se detecta una sensación de desamparo por parte de los docentes y expertos entrevistados, relacionado a la poca claridad de ciertos aspectos de la educación especial que al llevarlos a la práctica pierden validez.

> ***…Cuando se hace una reforma o una ley, nosotros vivimos muchos en esta vaguedad porque ya la LOCE (Ley Orgánica Constitucional***

> ***de Enseñanza) era vaga, en este momento seguimos siendo vagos, y tal vez está más vago que antes. A parte que la Educación Especial ha pasado desde ser una modalidad a ser una malla transversal, a ser un nivel educativo más, ahora estamos en modalidad de nuevo, entonces estamos como siempre ajustándonos a lo que va estableciendo el Ministerio de Educación***. (Entrevista, Paola Esparza, 5 de octubre 2008: 1).

Es desde el MINEDUC donde las políticas emanan de manera desarticulada, lo que trae como consecuencia que éstas políticas no logren articularse de manera clara, eficiente y eficaz, pues toda la responsabilidad de educar a personas con discapacidades intelectuales recae en las propias escuelas, siendo desde aquí donde deben generarse las estrategias para satisfacer los desafíos de la práctica educacional.

Frente a la poca claridad en aquello referido a la educación especial desde el propio Ministerio de Educación es que el desafío se vuelca en las instituciones formadoras de profesores que hoy innovan respecto a los paradigmas educativos presentes en la formación de profesionales. Es lo que sucede actualmente en la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, donde van más allá de lo establecido por el Ministerio de Educación:

> ***…o sea si tú te fijas cual es el currículo de un educador diferencial tenemos asignaturas desde Redes Sociales, Sistemas y Servicios, Orientación Familiar y Técnicas para trabajar con la familia, Elaboración de Proyectos, Evaluación, tenemos el tema de la Modificación de Conducta, o sea no todo es contenido, no todo es sub-sector de aprendizaje, no todo son las técnicas instrumentales***

> ***básicas como lectura, escritura y cálculo, donde muchas veces la persona con Discapacidad Intelectual no se beneficia directamente de la lectura ni de la alfabetización, ¿me entiendes? sino que eso vendría siendo un recursos para la meta final que viene siendo la integración social, para la inclusión al mundo.*** (Entrevista, Paola Esparza, 5 de octubre 2008: 3).

Este tema aparece aquí como una necesidad latente desde los docentes de la universidad de Playa Ancha en relación a las experiencias de prácticas profesionales de sus alumnos y de situaciones que ellos vivencian, a fin de enriquecer el ejercicio profesional de sus alumnos en el entendido que se trata de dar respuesta a una realidad existente hoy, dentro de los contextos en los que se encuentran vinculados, pudiendo desde la praxis, identificar cuales son los vacíos que existen para responder a los requerimientos educativos de las personas con discapacidad intelectual.

1.3. Evaluación docente.

La Educación en nuestro país hace tiempo que manifiesta ciertas carencias en cuanto a la calidad y a la equidad en su impartición. Todos los argumentos apuntan a que desde los organismos a cargo de la creación de la Políticas Nacional se desprenden ciertas falencias que hoy son manifiestas, que pueden ser claramente observadas, al conocer que no existe un procedimiento para evaluar a los docentes del área de la discapacidad intelectual a diferencia de las evaluaciones de los docentes de la educación regular.

Al establecer el hecho que los docentes de Educación Diferencial, no son evaluados se plantea que…

> ***"… no, porque el asunto de la evaluación docente en el sistema está aún en pilotaje, están siendo evaluados los profesores de básica, debiesen ser evaluados todos".*** (Entrevista, Paola Esparza, 5 de octubre 2008: 2).

> ***Es que se podría evaluar en base a estándares y los estándares por ejemplo, los del desempeño docente que son estas cuatro facetas son los estándares genéricos y dentro de los estándares genéricos cada unidad formadora hizo sus propios estándares, es decir, estos estándares fueron adaptados a la Educación Especial, ahora esos estándares que también son dentro del marco de la buena enseñanza. Ahí habría que hacer un trabajo a nivel ministerial, porque nosotros no solamente nos centramos en la enseñanza, nuestra profesión es mucho mas integral, así como el profesor tiene que dedicarse a tantas cosas y no solamente al aula en discapacidad intelectual es mayor aún esa demanda, o sea la orientación familiar que tu le haces a un niño de educación básica regular, es distinta a una familia que tiene un miembro dentro de ese sistema familiar a una persona con discapacidad intelectual…*** (Esparza, op.cit).

Esto implica que por no tener metodologías estandarizadas, para cada nivel en la Educación Especial, la evaluación es más compleja, debido a esto, actualmente sólo se evalúa a los docentes de la Educación Básica.

En general, sobre las fuentes entrevistadas se da a conocer una realidad latente aunque oculta. La función del profesor del área de la educación especial comprende llevar a cabo acciones que van más allá del mero ejercicio de educador; confección de materiales, actividades extraprogramáticas, dinámicas de participación para las familias, entre otras, hacen que éste ejercicio prescinda de una pauta de evaluación compleja que permita medir el amplio espectro de actividades del docente diferencial.

Indagando sobre el proceso de la Evaluación Docente, se revela que la evaluación en Educación Diferencial no puede ser sólo medida sobre la base del sub sector de aprendizaje…

> ***"…hay condiciones distintas dentro de todo el amplio espectro de la Discapacidad intelectual están los problemas conductuales asociados y resulta que ahí también se tiene que hacer apoyo…".*** (Esparza, op.cit).

Por esto, resulta complejo iniciar un proceso de evaluación a estos docentes, particularmente porque el quehacer profesional contiene una suma de dimensiones que para ser evaluadas deben de ser consideradas una serie de conductas adaptativas. El ejercicio de los docentes del área de la educación especial es compleja ya que desarrollan no solo actividades dentro del aula como pasar los contenidos sino que por ejemplo, confeccionar aquellos materiales didácticos que fuesen necesarios durante las clases, además de la realización de las actividades extraprogramática ejecutadas fuera de la jornada laboral que tienen como objetivo recaudar recursos económicos, para la autogestión de las mismas escuelas.

Otra temática que surge durante la investigación está relacionada con la integración y su manifestación en ésta realidad.

1.4. Integración.

El artículo número 27 de la Ley 19.284 que establece normas para la plena Integración Social de personas con discapacidad, plantea:

> ***… que tanto los establecimientos públicos como privados de educación regular deberán incorporar las adecuaciones e innovaciones necesarias para permitir a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes brindándoles la enseñanza complementaria necesaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema…***

Según lo que plantean los entrevistados, es necesario establecer que la integración educacional para las personas con discapacidad intelectual, no ha sido óptima debido a una serie de dificultades relacionadas con lo técnico, además de la falta de iniciativas de estas escuelas integradoras por realizar actividades que permitan, por una parte, perfeccionar al cuerpo docente en temas de discapacidad y por otra, que exista voluntad real para generar espacios óptimos con la finalidad de recibir alumnos con discapacidad intelectual. Como lo plantea la Comisión de Expertos, y aunque suene redundante, es fundamental para el éxito del proceso de aprendizaje, en las escuelas con Planes de Integración que las escuelas comunes puedan capacitar a los docentes en temas de discapacidad.

Además es necesario que las familias comprendan la responsabilidad que les compete dentro del proceso educativo de sus hijos; y del propio Estado por impulsar políticas que satisfagan las necesidades educativas y sociales de las personas con discapacidad intelectual. Con la ausencia de sensibilización de los involucrados. Dicha afirmación queda claramente presentada al entrevistar a dos profesoras de la escuela Exequiel González Cortés manifestando lo siguiente:

> ***Existe el ejemplo de una niña con síndrome de Down que fue preparada desde los 2 años y medio para la integración, estuvo 3 años en integración, en Kinder, primero y segundo en un colegio de Educación General Básica"; "…pero no se pudo llevar bien la integración, por los adultos que estaban en ese colegio, ellos planteaban, es la niña bonita, es la niña mimada, para que le vamos a exigir, es simpática. Los adultos de alguna manera decían – miren a la niña que estamos integrando nosotros, nuestra escuela integra, mírenla ahí está- pero nunca concientes. La niña no logró integrarse, lo que implicó volver a la escuela especial (…)…con toda la carga emocional que significó para los padres…*** (Entrevista, Jacqueline Araya, 5 de diciembre, 2007: 5).

La docente entrevistada considera importante trabajar "la escuela inclusiva", ya que se les deben dar todos los espacios a los niños para que puedan desarrollar sus habilidades. Ella plantea que no puede excluir a niños aunque estén por debajo de la línea de Coeficiente Intelectual. También para trabajar individualmente los PEI (Programas Educativos Individuales) que aplica a los niños que lo requieran y dependiendo de las características que ellos pueda desarrollar se trabaja en grupos de 3 a 4 niños.

La docente reitera la importancia de la “inclusividad”, ya que es complejo ubicar sólo a niños capaces en un solo nivel y segregar a los menos capaces, por que esa acción es excluyente. La docente plantea:

> ***“…uno debe incluir, aceptar las diferencias, trabajar con las diferencias”.*** (Entrevista, J. Araya, 5 de diciembre.2007: 2).

Situación que resulta compleja pues, los recursos económicos que se destinan desde el Estado tiene como objetivo satisfacer las demandas relacionadas con la adquisición de materiales, en caso que se necesite, infraestructura y perfeccionamiento docente. Éste seguramente es el punto más débil, ya que es aquí donde radican las diferencias de paradigmas relativos al concepto de integración.

En entrevista con la Directora Subrogante de la Escuela de Educación Diferencial de la Universidad de Playa Ancha se reafirma, junto con ello se denota un una falta de integración plena, haciendo referencia a su experiencia con los procesos relacionados con las “Salas de Integración” o “aula de recursos” y menciona:

> ***No, no era la idea, se dan unas paradojas del mismo profesor de educación diferencial. Por ejemplo: SIMCE, todos los que están en el “Aula de Recursos” ese día no vienen”, porque baja el promedio.”, “Estos niños más que nada lo que están recibiendo, y también malamente, es una integración física, en los espacios comunes y la sala no es concebida como un espacio común.*** (Entrevista, Paola Esparza, 5 de octubre 2008: 6).

En cuanto a como se establece la integración de alumnos con Discapacidad Intelectual en establecimientos de educación regular, se generan problemáticas complejas debido a que el profesor de educación regular, habitualmente no es especialista en Educación Diferencial, en algunos casos no reciben capacitación para desarrollar técnicas que les permitan abordar la realidad al incorporar en el aula de clases, a alumnos con necesidades educativas especiales, lo que ha generado obstáculos a la hora de una integración plena, Además, la docente plantea:

> ***… los espacios comunes son: patios, actividades extraprogramáticas, actos y paseos. Y los espacios que no se consideran comunes, que debiesen ser comunes que es el aula, más comunes que el patio, debiese ser el aula, no se consideran como espacios comunes, se conciben como espacios particulares, entonces, esta es "mi sala" y el profesor tanto le disgusta que te metas a su sala porque es "su sala" está con "sus niños" y por lo demás siente que no tiene porque estar con personas con Discapacidad Intelectual si el no estudio para eso. No se concibe como una responsabilidad social de todos***. (Esparza, op.cit).

Reafirmando lo anterior, la docente del colegio municipal Ezequiel González Cortés, plantea:

> ***… me están llegando niños de vuelta con procesos malísimos, que han estado integrados y han llegado frustrados, nadie los ha apoyado en la Enseñanza básica, en la parte social todos los niños se burlan de ellos, han recibido Booling y llegan de vuelta. Siendo***

> ***que todo en el Ministerio va hacia la integración. Eso es lo que a mi me preocupa de las políticas de integración que se están generando, la mirada que se le está dando, o el mal uso de la palabra integración, pues lo que hacen es inserción. Que es lo que va a pasar después, o sea las escuelas especiales no pueden desaparecer es incongruente, a parte que hay muchos niños que ya son adultos o sea quedan fuera del sistema y nunca van a ser integrados socialmente…",*** (Entrevista, Eleonor Lara, 27 de octubre 2008: 6).

Se hace necesario establecer parámetros claros en cuanto a lo que la sociedad se encuentra entregando a los niños con Discapacidad Intelectual, por que el mensaje que se lee dice relación a que:

> ***"te acepto en mis espacios, pero no te valoro como un igual".*** (Entrevista, Paola Esparza, 2008: 6).

Ahora bien, la experta considera dejar consignado que prefiere creer que existe un fenómeno social que motivo la formalización de la Integración a través de los Decretos respectivos.

> ***Pero no sé si necesariamente, no quiero pensar mal que fue por eso (subvención), o sea, prefiero pensar que de alguna manera hubo conciencia, hubo necesidad de, y también porque estoy absolutamente convencida que el fenómeno de la integración fue un fenómeno social, más que un fenómeno post decreto, o sea, había integración, lo que pasa es que no estaba normado, se formalizó a través del decreto. Y esto se deroga el año 1998 cuando sale el***

> ***decreto 1 y este emerge de la ley 19.284 que es la "Ley de Integración Social para personas con Discapacidad Intelectual" ese es el aporte que hizo el Ministerio de Educación para la integración.*** (Entrevista, Paola Esparza, 5 de octubre, 2008: 6).

Sin duda los desafíos de la integración están puestos en la necesidad de generar nuevos paradigmas donde la integración sea una conducta instalada en la sociedad, respetando el derecho de cualquier ser humano de acceder y recibir una educación de calidad. Pero por otra parte, dejar de ver como una amenaza al diferente y aceptarlo como otro legítimo. Discurso que debiera traducirse en la práctica de lleno en las aulas y de los propios educadores.

Al consultar al experto Marcelo Espejo si es pertinente que un niño con Discapacidad Intelectual se relacione con niños con otros tipos de discapacidades plantea que aquella diferenciación le parece que…

> **"*…implica en sí misma una discriminación un tanto peligrosa…"***, (Entrevista, Marcelo Espejo, 14 de diciembre 2007: 1).

Él hace referencia a que se tiende a pensar que existe un niño tipo normal, es decir*:*

> ***"…una especie de paradigma al que todos deben de asemejarse"****.* (Entrevista, Marcelo Espejo, 14 de diciembre 2007: 1).

El entrevistado concibe un concepto de “aceptación” más que en un concepto de “tolerancia”. Hace mención al biólogo Humberto Maturana: *“de aceptar al otro como otro legitimo en la convivencia”, esto es un desafío que las escuelas deben tomar.*

> ***“… para mi la “diferencia” es la norma no la uniformidad…”.*** (Entrevista, Marcelo Espejo, 14 de diciembre 2007: 2).

> ***… que los niños con necesidades especiales compartan con otros niños, que entre comillas son normales (por que tengo la convicción que todos los niños tienen necesidades especiales pues cada uno es un sujeto que se enfrenta al mundo desde su particular modo de ser-en-el-mundo) es fundamental, lo otro es crear islas, especies de guetos donde los diferentes comparten entre sí y no “interfieren” con los entre comillas “normales”.*** (Entrevista, Marcelo Espejo, 14 de diciembre 2007: 1).

Para él la integración implica que la escuela debe adaptarse, mientras éstas deben hacer las adecuaciones necesarias para que la integración sea real y satisfactoria. Más allá de las formas, deben resguardarse los espacios y contenidos de éste. Y retoma a Maturana cuando plantea: *“…más allá de la técnica, más haya del modelo al cual adscribimos hay una cuestión, como más humana, vuelvo a Maturana, al contacto con el otro, la aceptación del otro como otro legítimo en la convivencia”.*
Respecto a los procesos de integración y a la generación de stress para los niños frente a este escenario considera que existe segregación, también prejuicios pero si los educadores se hacen cargo de la “diferencia” desde una perspectiva “interaccional” y de “estilo de vida” no se debería pasar por sobreprotectores. Considera que desde que se realizan pruebas de selección en los colegios, el stress ya está instalado. Ahora bien, siempre existe la posibilidad de stress, pero

menciona que está relacionada con la cultura de la escuela, una cultura más institucional, que se sustenta en la uniformidad, que consigo trae un estado de stress. Y complementa:

> ***"una escuela que se afirma desde la diferencia posee factores protectores que giran en torno al concepto de flexibilidad y aceptación".*** (Marcelo Espejo op.cit: 2)

Respecto a la Integración que plantean las políticas públicas desde el Ministerio de Educación, a través de la investigación se desea distinguir si esta integración implicaría que al Discapacitado Intelectual nunca se le ha reconocido su integración desde el momento en que nace ante lo cual plantea…

> ***… que nuestra cultura occidental necesita* "rotular" *generando prejuicios, cadenas y verdaderas anclas que no permiten el total desarrollo del sujeto. Existe una tendencia a tomar distancia de la diferencia incluso llegando a segregar al diferente para que entre los normales iguales puedan desarrollar su vida sin problema.*** (Marcelo Espejo op. cit).

El entrevistado hace mención a que cuando nace un Discapacitado Intelectual se le considera raro, llegando a esbozar temas legales de cómo hacer su vida, por ejemplo: su sexualidad y sus derechos reproductivos:

> ***"…si al plantearse la integración es ya discriminarlo, es clasificarlo para, de alguna manera tener el "control" y dejar fuera".*** (Marcelo Espejo, op. cit).

Se hace necesario que exista una política pública de educación que considere desde el punto de vista de la integración real, la capacidad de establecer procedimientos claros, confiables ya reconocidos y ejecutados exitosamente, para replicar en el ámbito de la educación especial chilena. Mientras se regule la educación especial desde un espacio netamente económico, no se logra una integración real y objetiva.

CAPÌTULO II

Política Nacional llevada a la práctica.

2.1. Metodologías educativas por parte del Ministerio de Educación.

A priori en la investigación, se estableció de manera hipotética que las metodologías que se aplican en el aula de clases, de las escuelas especiales, se originaban desde el Ministerio de Educación, sin embargo a lo largo de la investigación la información recopilada señalaría lo contrario:

> ***…emana del MINEDUC, pero para la educación básica que tienen que ser adaptadas para la educación especial, porque de hecho nosotros como educación especial no estamos en la L.O.C.E. (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), no estamos como entidad educativa dentro de la L.O.C.E. somos como un apoyo a la Educación, pero no somos una forma de educación.*** (Entrevista Jacqueline Araya, 5 de diciembre de 2007: 12).

Radica aquí una de las ambigüedades fundamentales de la Educación pues, la educación especial no es considerada como parte del sistema educativo en Chile, sino se considera sólo como un apoyo. Esto resta merito a los programas de integración y a las escuelas especiales. Pues, si se revisan los informes de Expertos utilizados de apoyo en ésta investigación, se puede dilucidar que todos los esfuerzos internacionales, además de los del país, tienen como horizonte fijo el

generar espacios de inclusión en la sociedad y en el mismo sistema educativo. Para aquellos anualmente se destinan determinados recursos y esfuerzos, además de las voluntades de los actores por validar el área de la educación especial como fundamental en la satisfacción de las necesidades de cada uno de cada uno de los alumnos que constituyen el sistema educativo.

En los establecimientos de educación especial existen distintos niveles educacionales o cursos, integrados por niños y niñas con distintas discapacidades (discapacidad intelectual leve, moderada, severa, síndrome de Down, entre otros) pero que presentan un grado de discapacidad similar…

> ***"…se seleccionan por el nivel cognitivo y las habilidades sociales que pueda tener el niño,…",*** (Jacqueline Araya op. Cit: 6)

Hoy los desafíos están puestos en los sistemas de evaluación. Así, será posible trabajar con los alumnos ya no determinados por sus déficits sino por las potencialidades que cada alumno tenga por desarrollar.

Es importante considerar que aquellos niños que presenten discapacidades severas, es decir, que les impida insertarse dentro de una escuela común, deberán recibir los apoyos especializados de los que prescindan dentro de la escuela especial, pero con el fin de responder a las necesidades educativas que presenten.

Además de la falta de apoyo pedagógico a las escuelas desde el Ministerio de Educación en relación a la existencia de propuestas metodológicas que desde aquí emanaran para fortalecer las estrategias educativas relacionadas con el

fortalecimiento de habilidades y capacidades de los niños y niñas con discapacidad intelectual, los recursos materiales y financieros también son escasos:

> ***…De hecho, en escuelas básicas (educación regular), existen estos grupos diferenciales, de niños con problemas de aprendizaje, y la educadora diferencial los apoyan, y el Ministerio les da $500.000 para invertir en materiales específicos, para la educadora diferencial de la escuela básica, pero a nosotros no nos llega, entonces que materiales tenemos nosotros, los que tu te fabricas, autofinancias, esos son los materiales que uno tiene y eso hace que tu tengas dos caminos, que te comprometas mucho más o te desgastes, porque si yo gano 10 y tengo que invertir 2, me quedo con 8 para vivir, entonces cumples otros roles de familia, el hecho de no tener materiales específico, nos limita y si no lo ganas por algún concurso con el FONADIS, a la Municipalidad, al mismo Ministerio, no tienes posibilidades, entonces si se invirtiera más en esto de invertir horas en los profesores, que los profesores tengan horas pagadas para planificar, porque te llevas trabajo para la casa, mucha revisión de prueba...*** (Jacqueline Araya, op. Cit).

Es fundamental que el Ministerio de Educación replantee el aporte de recursos económicos que se destinan tanto a las escuelas con Planes de Integración como a las Escuelas Especiales, esto referido a materiales didácticos se uso cotidiano en las clases, como al perfeccionamiento de los profesionales del área de la educación especial.

Los párrafos anteriores relatan de alguna manera la realidad que vive el profesorado dedicado a la educación especial, la falta de recursos materiales y financieros y la ausencia de instancias de perfeccionamiento docente, además lo apartados que se sienten del sistema educativo chileno.

2.2. Evolución del concepto de discapacidad intelectual, en el ámbito educativo.

El hombre occidental tiene una cierta necesidad de rotular, clasificar al Discapacitado Intelectual, quizás como una forma de ordenarse y a la vez protegerse del "extraño" y/o "desigual". Históricamente se ha ido etiquetando de manera diferente. En definitiva queda la duda si lo que se ha generado es modificar el concepto o simplemente sólo se hermosea, sin que exista la intencionalidad de observarlo de una manera distinta:

> ***Cada vez que afirmamos tener una dificultad en el hacer, de hecho tenemos una dificultad en el querer que queda oculta por la argumentación sobre el hacer. Hablamos como si fuese obvio que ciertas cosas debieran ocurrir en nuestra convivencia con otros pero no las queremos, por eso no ocurren. O decimos que queremos una cosa pero no la queremos y queremos otra, y hacemos, por su puesto, lo que queremos, diciendo que lo otro no se puede…,*** (Humberto Maturana, 1988: 14).

Desde el momento que la Política Nacional de Educación Especial, menciona al discapacitado intelectual como un individuo con Necesidades Educativas

Especiales, lo rotula, instalando la necesidad de indagar de qué manera originalmente era definido el concepto.

Por lo anteriormente planteado, a veces han necesitado los entrevistados encontrar un término mas bien objetivo para evitar que el término resulte peyorativo.

En la investigación se ha observado, a través de las entrevistas, que a veces los términos científicos aplicados a algún tipo de discapacidad intelectual, se convierte en un concepto cargado de cierta negatividad y/o prejuicio o en una etiqueta despectiva.

> ***…el mismo Carlos Skliar usa la idea que la palabra, que el término Necesidades Educativas Especiales es un Eufemismo. Y hay un artículo muy bueno que es sobre la "Epistemología de la Educación Especial" donde el argumenta esto: "si yo frente a ti en la alteridad, en la relación ego –alter, yo –tu, te declaro enfermo o deficitario o carente de algo automáticamente, desde la dicotomía y no desde el complejo de Morán, lo que yo hago es verte como un inferior y automáticamente te inferiorizo". Eso es lo que Skliar llama Diferencialismo. Pero, la genera dicotómicamente y en sentido negativo, la mujer es el problema entre hombre –mujer, el niño es el problema en la relación etárea, el negro es el problema en la relación de raza, el homosexual es el problema en la relación de sexualidad, el niño con D.I o Down es el problema en la relación de intelectos y el no oyente es el problema, no es el oyente, eso se llama diferencialismo.*** (Entrevista, Domingo Bazán, 26 de octubre, 2009: 2).

La integración o inclusión solo serán posibles si la sociedad en su conjunto logra transformar la perspectiva y visualizar al “diferente” como un ser humano que complementa la vida del otro. Así, con esfuerzos y voluntades se podrá avanzar en una sociedad que deje de discriminar, fragmentar y generar desigualdades.

Los y las docentes y expertos del ámbito educativo, que se han entrevistado, cuando deben definir que grados de discapacidad tienen los Discapacitados Intelectuales, comienzan haciendo una crítica a las referencias y/o términos que se plantean generalmente en la sociedad, no porque sean conceptos inexactos, más bien porque tienen una carga y connotación negativa sobre las Discapacidades Intelectuales. Esto se relaciona a que habitualmente se tiende a la comparación entre una persona “normal” y a la que “sale de lo común”, porque en la práctica social un individuo que no encaja con el símil de persona “normal”, ya sea física o intelectual, adquiere una posición de vulnerabilidad en el contexto en que se desenvuelve.

Cuando se elige un término relacionado a la discapacidad intelectual, se intentan reflejar valores y relaciones sociales, un término es un acuerdo mas bien científico que, en la medida que una sociedad avanza en su desarrollo, está sujeto a cuestionamientos, nuevos planteamientos y a ciertas modificaciones.

Es importante señalar que tradicionalmente la discapacidad intelectual se definía principalmente en grados, con el fin de explicar las “incapacidades”, la “subnormalidad” o “retraso mental” de los individuos, esta tipificación se basaba principalmente en este criterio. Como muestra de un avance, han influido otros aspectos como los criterios de Conducta Adaptativa.

… ya no se les clasifica por grado ya si no que se clasifica por la función y tipos de apoyo que requieren entonces tenemos los Índice de Desarrollo Educativo, ya no vamos hablar mas de discapacidad intelectual leve, moderada, severa y profunda en términos educativos o en términos de desarrollo, nosotros vamos a hablar de que esta persona necesita apoyos intermitentes, limitados, extensos y generalizados que es mucho menos discriminador y mucho mas aportar a la intervención educativa,…” **,** (Entrevista, Paola Esparza, 05 de octubre 2008: 9).

“…AAMR, y ahí se habla de conductas adaptativas conceptuales, sociales y prácticas dentro de las conceptuales están las cognitivas o lo cognitivo funcional porque ese es el enfoque porque en el fondo todo lo que aprendan cognitivamente les sirva para la vida…”, (Paola Esparza, op.cit).

Es fundamental socializar, entre profesionales del área médica, legal, docente; además de familias, alumnos, actores sociales, un concepto relacionado con la discapacidad intelectual que deje de ser peyorativo y se transforme en un concepto que contenga mensajes de aceptación y integración.

CAPÌTULO III

Implementación de la metodología de Educación Especial

3.1 Metodología aplicada en la práctica.

En términos generales, la metodología es el conjunto de métodos estructurados y organizados que permiten abordar las temáticas educativas planteadas para la consecución de los objetivos. Cuando se tiene un objetivo país, esa metodología es de plena incumbencia de las políticas públicas, por ende orientadas desde el Ministerio de Educación. A través de la investigación actual se ha detectado, en los discursos profesionales, que ocurre un fenómeno singular en cuanto a cómo los docentes y expertos han asumido el cómo implementarla.

> ***…las metodologías no emanan del Ministerio de Educación ni siquiera hay libros, no llegan libros. Nosotros no tenemos libros, no nos llegan libros. Es tan triste la situación que hace cerca de 5 años hicimos un escándalo en la Provincial de Educación, y nos empezaron a llegar los libros que estaban en bodega. Entonces: son libros antiguos y, son los que bota la ola, es lo que sobra. Ustedes saben lo que ocurrió este año con el problema de los libros (que no llegaron a tiempo, y que estaban en bodega), bueno este año no nos llegó nada.*** (Entrevista, Eleonor Lara, 27 de octubre 2008: 5).

Los cursos dentro de las escuelas especiales están conformados por niños y niñas con distintas discapacidades, lo que implica claramente, que el profesor desarrolla

estrategias educativas o metodológicas para cada uno de sus alumnos de manera diferenciada y de acuerdo a las capacidades de cada uno de ellos, y respondiendo a cada necesidad educativa en particular.

> ***…se trabaja dependiendo de la capacidad cognitiva del niño, a lo mejor el contenido es el mismo y se enseña de otra forma, si tu estás pasando del 1 al 50 el grupo alto pero tú vas bajando los niveles de complejidad y a lo mejor estás pasando lo mismo, a lo mejor en uno estás descomponiendo numerales y en el otro estás juntando numerales. Se pasa el mismo contenido pero se evalúa de distinta forma dependiendo del grado.*** (Entrevista, Jacqueline Araya, 5 de diciembre de 2007: 4).

Éste es un caso particular, las metodologías que se ejecutan con los alumnos no se encuentra centradas en el déficit, aún cuando es fundamental considerarlo, las metodologías se plantean desde las capacidades que cada persona puede llegar a desarrollar.

Tal como se esboza en el informe Delors, el fin de la educación debe ser el de fructificar los talentos y capacidades que cada uno tiene, permitiendo la transformación de los individuos.

Reforzando el argumento anterior podemos adjuntar la opinión de la experta de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso que señala lo siguiente:

> ***"Hay metodología por cada necesidad educativa, se pueden crear metodologías, se pueden adaptar metodologías, pero de acuerdo a sus Necesidades Educativas Especiales, de acuerdo a sus diferencias, no de acuerdo al déficit. Se perfila por niveles de apoyo",*** (Entrevista, Paola Esparza, 5 de octubre 2008: 2).

Sustentado en el argumento anteriormente señalado, lo fundamental en la educación especial debe ser reconocer el carácter único de cada persona, lo que no puede desvincularse de las realidades sociales de cada uno de ellos, cultura, tradiciones y entorno, que son condiciones inherentes a cada uno y que deben considerarse y tenerse en perspectiva a lo largo de todo proceso educativo.

3.2. Compromiso de los y las docentes y expertos.

En el proceso de indagación de cómo se implementa el ejercicio docente, a través de la observación y las entrevistas que se realizaron, se hace evidente que cada vez a los profesores se les asignan más responsabilidades, que en algunos casos no se encuentran establecidas dentro del ejercicio de sus funciones; fuera de cumplir con las labores propias de la docencia, deben preocuparse de aquellos aspectos presentes en la vida de cada ser humano como los hábitos de higiene, la conexión o derivación a redes, la dinámica que establece el alumno al interior de su espacio familiar y la consideración de los distintos contextos ambientales de cada alumno…

> ***…el profesor es como el arbolito de navidad, se le cuelgan los hábitos, se le cuelgan los valores, el cepillado de dientes, que coma bien, que haga esto; porque uno es profe y pasa la mayoría del***

tiempo con los niños, si tu te fijas llegan a las 08:15 y se van a las 15:40 de la tarde, o sea están toda una jornada laboral con nosotros y te cuelgan todas estas cosas y llegan a la casa y están tan cansadas las mamás; donde está esa profesora que no trabaja los objetivos transversales! los objetivos transversales son de la básica y nosotros debiéramos apoyarnos para trabajar todo lo que es lo ético y lo moral con nuestros niños, entonces tu ves que hay avances en la básica que eso nos permite también a nosotros avanzar, pero también necesitamos mucho de la familia, mucho o sea, es 50 y 50. (Jacqueline Araya, 5 de diciembre de 2007: 15).

Tal como se menciona en el informe Delors es importante resguardar y proteger al recurso docente. Los profesores en la actualidad, asumen voluntariamente o no, demasiadas tareas y responsabilidades en la educación de los alumnos. Por su parte, las familias más desvinculadas cada vez, dificultan el avance y desarrollo educativo de sus propios hijos, transformándose en una barrera frente a la tarea de los profesores.

En las entrevistas realizadas se refleja que, en general las y los docentes y expertos(as) siguen una estructura clara de enseñanza, teniendo plena conciencia que cada niño es una complejidad, un mundo, transformándose en un reto para ellos, que están dispuestos a afrontar …

Pero también hay algunas falencias de tiempo, por ejemplo cómo planificas, cómo haces las actividades, cómo estás empoderado. Siempre uno debe dar más tiempo, como llevarse pruebas para la casa y corregirlas. Igual el tiempo y la calidad de vida que te va

quedando es mínimo. Ahora hay una actividad extraprogramática que es un bingo pero uno lo hace por los niños. Ya que el dinero recolectado se invierte en el colegio. (Jacqueline Araya, op. Cit: 4).

Cuando el recurso fundamental dentro de la educación está siendo sobreexplotado, dando funciones que escapan al ejercicio docente, al rol de educador, es difícil hacer de éste desafío un proceso exitoso.

Los avances de los niños con Discapacidad Intelectual se evalúan por semestre, con una pauta general de la escuela, en que el docente ubica su curso en el nivel que puede estar, la evaluación es una prueba de diagnóstico que implica aplicársela a cada alumno de manera individual y personalizada. Uno de los planteamientos de la metodología que da luces de una intervención objetiva y plenamente conciente en cuanto al compromiso, seriedad, respeto en cuanto al tiempo del proceso de enseñanza para cada alumno que se refleja en…

"yo le paso la prueba al que no sabe leer, le digo por ejemplo, marca los medios de transporte marítimo, si no sabe marcar le digo apúntame y yo se lo marco". (Jacqueline Araya, op. cit).

"…lo importante es que uno debe poner lo que dice el niño y no interpretar lo que creo que dice el niño…". (Jacqueline Araya, op. cit).
…que debe ser claro, como que todos luchamos para que en un futuro estas personas tienen que integrarse y ahí vamos avanzando hasta su integración laboral pero nosotros no podemos ver al ser humano solo como cerebro, cognición, tenemos que verlo con todas sus dimensiones humanas y ese es el enfoque que recién estamos

tratando de entregar en Educación Diferencial que es la multidimensionalidad donde también tenemos que trabajar en el contexto social, por esa razón todo nuestro enfoque ya no es psicopedagógico, es socioeducativo donde muchas veces el contexto es el que modifica sustancialmente una condición…". (Paola Esparza, 5 de octubre 2008: 3).

Los informes, documentos y leyes que sustentan éste estudio dan cuenta de una nueva dimensión a considerar dentro del ámbito educativo. Tal como se refiere la fuente citada en el párrafo precedente, actualmente es de relevante importancia considerar el contexto social en que crecen los niños. Hoy los desafíos en temas de educación tienden a transformar la mirada con la que hasta hoy se ha enfrentado ésta temática. Y son los docentes del área de la Educación Especial quienes generan transformaciones y que desde su práctica profesional generan cambios. Es importante considerar que las transformaciones en educación requieren de la participación de los padres, de la comunidad, de los docentes y del compromiso de las autoridades públicas.

Existe una temática, relativamente nueva en el ámbito pre-educativo, a la que hacen mención docentes y expertos entrevistados, relacionada a la estimulación temprana, etapa fundamental en el desarrollo afectivo y cognitivo, etapa que no se encuentra establecida en la Política Nacional de Educación, aún así en las escuelas Nuevo Mundo y Exequiel González Cortés y en las universidades se asume como una responsabilidad a nivel educativo.

También atendemos a chiquititos, guaguas de los 0 hasta los 2 años esto es estimulación temprana, pero se trabaja de manera

ambulatoria, no están dentro del Programa del Ministerio de Educación financiado. De los 2 años en adelante siguen en el colegio, que son los niveles prebásicos. (Purísima Neris, Entrevista personal, 4 de diciembre de 2007, pág. 2).

… no esta financiado por el MINEDUC y en otros lugares donde se da son particulares como la Cruz Roja, que tiene un cobro diferenciado, Complementa, hay algunos lugares que tienen estimulación temprana pero es particular. Nosotros entregamos este servicio casi de forma gratuita porque tratamos de modificar los horarios con los profesores para poder entregar el servicio a los papás. (Purísima Neris, op. cit.)

Yo estoy hace prácticamente 13 años haciendo clases aquí y cuando recién entre, tenía 24 años y ya decía en esa época que era necesaria una subvención para la estimulación temprana o sea, yo lo decía, pero se lo decía a los alumnos, quedaba todo entre nosotros… Yo creo, que para que haya cambios, de esa naturaleza, tendríamos que participar todos en cambios gubernamentales, la Comisión de Expertos ponte tú… Debiese ser un Derecho asegurado si aquí hubiesen expertos, los que hacen las políticas en Neurociencias, sabrían que hay un período crítico del desarrollo que es la plasticidad neuronal donde cualquier hecho sea positivo o negativo toma su mayor impacto, que es de 0 a 2 o 3 años más o menos y es donde más se debe potenciar a los niños nunca más será igual.”, (Paola Esparza, 5 de octubre 2008: 7).

Los docentes y expertos entrevistados consideran necesario que exista una intencionalidad real en el proceso de estimulación temprana, ya que es fundamental que la estimulación se inicie en los primeros meses de vida con la finalidad que en el proceso que vive el lactante definido como plasticidad neuronal, se generen o refuercen todas sus potencialidades futuras.

CONCLUSIONES

En vista y considerando los antecedentes recogidos a través de las entrevistas semi - estructuradas a profesionales del área de la educación, especialmente de la Educación Diferencial, como también a entrevista en profundidad realizada a profesor y psicólogo y; a los antecedentes bibliográficos compilados y estudiados para sustentar los fundamentos de la investigación, en relación a describir la Política Nacional de Educación Especial para alumnos con discapacidad intelectual, que emana del Ministerio de Educación, entre los años 2006 al 2010, y establecer la modalidad con la que se implementa la Política Nacional de Educación Especial en las escuelas Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo, de la comuna de Ñuñoa, durante los años 2008 y 2009, se manifiesta que la discapacidad intelectual está relacionada con todos los ámbitos del quehacer cotidiano del sujeto que nace con esta condición.

En la presente investigación se dilucida qué implican los conceptos Discapacidad Intelectual y Necesidad Educativa Especial, obteniendo como resultado que el término de Discapacidad Intelectual tiene una etiqueta social, que al parecer, es producto de una situación de marginación. Por lo que se vislumbra, no significa que la persona tenga una conducta más o menos adaptada, más bien lo que define el fenómeno de la Discapacidad Intelectual relacionada más bien a un diagnóstico médico, son ciertas situaciones discriminatorias y exclusiones sociales que representan un orden social que basa sus fundamentos en la competitividad y la productividad relacionadas al factor más importantes en las sociedades hoy; el crecimiento económico. Los individuos que no se insertan en lo competitivo ocuparán espacios de marginación. Por su parte, el concepto de Necesidad Educativa Especial, no sólo establece la condición de discapacidad intelectual, se refiere además a Necesidades Educativas Especiales permanentes y transitorias, es decir cualquier alumno, que se encuentre en un establecimiento de educación

regular o especial puede tener una Necesidad Educativa Especial. Este concepto se encuentra vinculado a características propias del individuo como la personalidad, conjugada con aquellas determinadas por el entorno al que se encuentra vinculado (entorno ecológico, vida familiar, relación con la comunidad).

En lo referente a la Educación Especial en nuestro país existe una responsabilidad social que no se ha cumplido en esencia, debido a que uno de los principios básicos de la Constitución Chilena plantea que *"somos iguales en dignidad y derechos"*, implica que los Discapacitados Intelectuales se apoderen y apropien de su derecho, y que la sociedad abra sus espacios y ceda oportunidades para acceder a una educación de calidad real, que tenga una base sustentable desde una metodología clara, específica, flexible, pertinente, eficaz; y que no sólo se considere como un apoyo de la educación general.

El documento que entrega información referente a la Educación Especial es el Decreto Nº 87 del año 1990, que cumple sólo la función de plantear objetivos y lineamientos generales con respecto a las áreas que se deben trabajar con los individuos con Discapacidad Intelectual y clasifica los niveles por edades, mas bien da orientaciones relativas a la distribución de los alumnos dentro de cada nivel dependiendo de su edad relacionada con el nivel cognitivo. No se plantea como un Decreto que dé orientaciones metodológicas. Como se ha detectado en la investigación, son los docentes quienes generan las metodologías dependiendo del nivel cognitivo de cada alumno y de las necesidades educativas particulares que cada uno presenta. Por lo tanto la **Hipótesis N° 1** que plantea que: ***"****La Política Nacional de Educación Especial, en la práctica, no cuenta con una metodología sistematizada y consolidada que se aplique en las escuelas especiales Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo de la comuna de Ñuñoa"*, se comprueba, ya que las metodologías ejecutadas en la práctica, lineamientos y objetivos planteados y

contenidos en la Política Nacional no emanan desde el Ministerio de Educación. Sino que se generan desde las Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de cada escuela mencionada anteriormente.

En contraposición al Decreto Nº87, es fundamental hacer mención a aquello referido a la metodología desarrollada por los profesores; cada niño o niña aprende de manera particular, todos de manera distinta, lo que requiere por parte del profesor generar una metodología específica para cada uno de los alumnos, respondiendo a cada necesidad educativa, creando o adaptando metodologías, pero con el foco puesto en los niveles de apoyo y a los objetivos planteados para cada uno de los alumnos. Las metodologías educativas para personas con discapacidad intelectual quedan determinadas, son creadas y ejecutadas por cada establecimiento de educación especial, en particular. Cada profesor debe elaborar un conjunto de metodologías que le permitan dar respuesta a las demandas educativas de cada uno de los alumnos presentes en el aula. Es así, como la **Hipótesis N° 2** que señala**: "***La Educación Especial carece de metodologías específicas que permitan potenciar las habilidades y capacidades de las personas con discapacidad intelectual"* es rechazada. Ya que la Política Nacional de Educación Especial no contempla orientaciones técnicas y metodológica específica. Esto determinado por la información extraída de las fuentes entrevistadas que señalan que cada profesor tiene objetivos específicos para el nivel o curso en el que imparte clases. Esto implica la generación e implementación de metodologías destinadas a cada alumno en particular. Éstas, son desarrolladas en base al conocimiento previo que los docentes tienen en relación a las capacidades de cada uno de sus alumnos y a la observación, por parte de los profesores, de las habilidades que los alumnos puedan desarrollar.

Esto se observa cuando los discursos plantean que cada niño es evaluado al final de cada semestre, con instrumentos adaptados o confeccionados especialmente

para que cada uno responda de manera satisfactoria y con la menor cantidad de sesgos posibles, a los requerimientos de ésta.

Es importante destacar, que sí se observan falencias de un plan estratégico de intervención en la educación, es porque se debe a un sistema educativo de larga data, que es complejo desestructurar a corto plazo. Por lo mismo, existen instituciones relacionadas con el ámbito educativo que están contribuyendo en la capacitación de docentes y expertos sobre la base de la necesidad constante de actualizar conocimientos, conceptos, cambios de paradigma, en lo que atañe a los docentes en su práctica educativa y por añadidura a los educandos. Ahora bien es importante señalar que relacionado a los discursos analizados no existe ninguna mención a capacitaciones que surjan desde el Ministerio de Educación, los antecedentes señalan que las capacitaciones que se generan son aisladas y la responsabilidad la asume, en la comuna de Ñuñoa, la Provincial de Educación.

En base al planteamiento anterior es importante dejar señalado que no fue factible desde el Ministerio de Educación, establecer una coordinación oportuna que permitiera comparar los discursos de los docentes y expertos, debido a que establecer una coordinación para realizar la entrevista a una Profesional de la Unidad de Educación Especial de la División de Educación Especial del Ministerio, fue dificultoso y no se observó la voluntad por parte de esa unidad de responder a los requerimientos de la investigación, en consecuencia que se estuvo constantemente en contacto por correo electrónico.

A diferencia de la comuna de Ñuñoa, es posible manifestar que no todas las escuelas del país cuentan con los recursos financieros que permitan optar y acceder a las herramientas de enriquecimiento profesional para los profesores que

realizan su labor educativa en las escuelas especiales, es por esto que se manifiesta la idea de establecer con claridad todos aquellos aspectos que se deben considerar dentro de la Educación Especial, más allá de lo referido a las condiciones metodológicas que recibe el educando, sino que es necesario fortalecer aquellos aspectos que se entienden en función del ejercicio de los profesionales idóneos que el Ministerio de Educación inserta en estas realidades educativas.

Es así como el Ministerio de Educación debiera asumir un rol determinante en la Educación Especial estableciendo con claridad aquellas situaciones que desde aquí se desprenden, pues del propio discurso de los entrevistados se reafirmar la idea de la existencia de una reforma que se ha planteado de forma muy vaga y pobre, que carece de elementos trascendentales de educación para personas con necesidades educativas especiales en general, desde donde se puede confirmar el principio relacionado a la falta de un proyecto país en términos de educación hacia los chilenos. Lo que demuestra, en base a los discursos analizados, que existe una voluntad de país a través del discurso pero no se evidencia en la práctica, más bien lo que se detecta es que existe voluntad y compromiso personal, que se confirma en el discurso y práctica de los profesores y expertos entrevistados.

Confirmando esta falta de presencia desde el Ministerio de Educación se menciona que a diferencia de los profesores de Educación General, quienes son evaluados y calificados a través de una pauta de evaluación docente establecida desde el Ministerio, los profesores diferenciales no pasan por este proceso, ya que como son un apoyo para la educación general, su accionar no se encuentra regulado, situación que dificulta la posibilidad de ser estimado y conocer la calidad del ejercicio profesional de los profesores del área de la educación especial.

Desde la voz de los propios expertos, la evaluación docente se plantea como un aspecto necesario para el enriquecimiento y como apoyo al desarrollo del ejercicio docente. Aun cuando manifiestan que el campo de acción en el que se encuentran es bastante amplio y que se debieran considerar todas las áreas en que éstos se desenvuelven, pues el trabajo con personas con discapacidad intelectual va más allá del trabajo en el aula, tendrá de considerarse el trabajo con las familias, la conexión con redes de apoyo entre otros.

Según las fuentes, actualmente se consideran y generan cambios de conceptos y de mirada desde el propio educador, pieza fundamental, para lograr un cambio en el enfoque educativo, a largo plazo.

Emerge la opinión, en base a la experiencia de los expertos que en algunas escuelas, las prácticas educativas especiales mantienen aún un sesgo tremendamente positivista, espacio en que se trata constantemente de alinear al otro diferente a los requerimientos sociales y en algunos casos no se contempla como un fin último el que cada persona desarrolle y potencie las habilidades o capacidades con las que ha nacido.

Cuando se habla de integración, específicamente en la Ley 19.284 que establece normas en relación a la incorporación de adecuaciones y de las innovaciones necesarias para permitir a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes brindándoles la enseñanza complementaria necesaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, se pueden destacar los discursos de expertos que desde la realidad se refieren a procesos que no han sido óptimamente puestos en práctica, de escuelas regulares que sólo cuentan con un “aula de recursos” lugares en que

los niños reciben atención, sin generarse espacios de encuentro común en la sala de clases entre los alumnos “normales” y “discapacitados intelectuales”. Ámbito en que algunos profesores de educación general no tienen el conocimiento específico para trabajar con personas “especiales” en términos especializados. Retomando el discurso de docentes entrevistados que exponen los casos de un par de alumnos que fueron maltratados en contextos educativos “normales”, que hacen alusión a espacios donde no se trabaja la inclusividad y donde no se incluyen las diferencias como legítimas del otro, sino la segregación, segregación explícitamente manifiesta en la creación de las “aulas de recursos” entre otras.

Existe una impresión que emerge de algunos entrevistados al tratar el tema de la integración, ésta hace referencia a que en algunas escuelas con procesos de integración prima el bien económico recibido, es decir a la triple subvención por niño y al parecer no prima que la calidad de integración y de educación se deban entregar como objetivo constitutivo de la Política Nacional de Educación Especial. En la generación de este tipo de realidades el Estado cumple solamente una función asistencialista.

Al parecer las escuelas y muy lejos de los objetivos establecidos en la Política Nacional de Educación Especial, lo que pretenden y hacia donde van orientadas sus prácticas es hacia la normalización y el control de la población con discapacidad intelectual, manteniéndola al margen de los fenómenos sociales, pues las prácticas educativas y las metodologías que carecen de capacidad innovadora en sus objetivos y ejecución, no están destinadas a que esta población pueda desarrollarse para la integración y acceder a oportunidades de manera igualitaria. Esta situación obedece a la ausencia de metodología claras, sistematizadas y reguladas a través de procedimientos claros desde el Ministerio, estamento encargado de hacer efectiva, real, coherente y eficaz la política que impulsa.

Con respecto a la implementación metodológica en el aula, se detectó que no se encuentran establecidas estrategias metodológicas que guíen la ejecución de los procesos de aprendizaje, lo que se constata al descubrir que el Ministerio de Educación, no cuenta con material didáctico ni libros de aprendizaje destinado a las personas en sus distintas etapas de desarrollo, en base a los diferentes ciclos que contempla el Decreto Nº 87, más bien, existen libros especiales de apresto, que no provienen del Ministerio de Educación, que se encuentran a disposición de quienes pueden adquirirlos en el comercio, que principalmente se utilizan en las escuelas particulares. A diferencia de la Educación General Básica y Media. El material que se utiliza para enseñar en los niveles pre-básico, en sus ciclo 1-2 y en los niveles básico, en sus ciclos 1- 2 , corresponde a textos de 1º y 2º de educación general básico, que son adaptados por los propios docentes, tanto en la escuela municipalizada como en la escuela particular subvencionada abordadas en la presente investigación.

Si se considera que fuera de las carencias políticas emanadas desde el propio Ministerio de Educación como la ya mencionada falta de textos de apoyo a la educación especial, se considera la ausencia de recursos destinado al perfeccionamiento de los profesores de aquellas comunas más pobres del país, los resultados a futuro en materia de educación diferencial siguen siendo tremendamente desesperanzadores.

Las escuelas especiales Exequiel González Cortés y Nuevo Mundo de la comuna investigada, cuentan con los recursos económicos que les permiten replantear la forma en la que ejercen la educación, cuentan con los recursos necesarios destinados al perfeccionamiento docente, a esto se puede sumar el acceso a diversas redes de apoyo, espacios físicos de recreación y a un ambiente grato donde convivir.

La implementación metodológica de las prácticas en las escuelas investigadas tiene como común denominador la capacidad autodidacta de los docentes, del compromiso demostrado en la realización de actividades extraordinarias, fuera del horario de clases, para reunir recursos y financiar de alguna manera las carencias y déficit que, debieran ser considerados por los organismos correspondientes. Por lo tanto, actualmente se esta utilizando el tiempo extra que los docentes en su calidad de persona destinan a otras actividades cotidianas y ese tiempo no se remunera ni compensa.

Factores particulares, propios de los recursos con que cuenta un municipio, de las corporaciones, de los ingresos de la comuna… que no responden a una distribución equitativa de la política pública hacia este sector de la educación chilena.

En definitiva, la misión del Estado entonces debe traducirse en destinar recursos a aquellas comunas que no son sustentables por sí solas y que requieren de apoyo externo de manera constante, para que la igualdad y la equidad manifestadas teóricamente en las políticas puedan verse materializadas en la realidad de aquellas personas que nacen, viven y crecen en la pobreza y en contextos de desigualdad social, educativa y cultural, siendo la opción para que dentro de este sector los niños y niñas con discapacidad intelectual reciban educación de calidad.

En el año 1988, el biólogo e investigador Humberto Maturana realiza la charla **"**Emociones y Lenguaje en Educación y Política, una mirada a la educación actual desde la perspectiva de la biología del conocimiento", en esa oportunidad plantea que la educación basada en la aceptación y respeto por el otro como un legitimo otro en la convivencia es la clave para generar un fenómeno social. Han transcurrido 22 años, desde la charla, han finalizado más de 20 años de gobiernos

concertacionistas y la presente investigación ha arrojado información concerniente que a pesar de los años pasados no se ha llegado a un proyecto país claro, en términos de las Políticas Públicas de Educación Especial, a su vez las voluntades a nivel nacional sobre el ámbito educativo mas bien se han concentrado en abrir la puerta a la educación para competir, esa competencia que no reconoce al otro en el respecto y en la aceptación, mas bien genera la negación del otro en la competencia.

Lo que la presente investigación anhela es entregar elementos para contribuir a una educación responsable desde la voluntad política reflejada en una política nacional que en la práctica se manifieste en la aplicación de esta variable en el Censo nacional, sin incluirla con otras discapacidad físicas, además una educación que efectivamente eduque para la vida, no sólo desde las voluntades y las buenas intenciones de los docentes y universidades, sino que conjuntamente con recursos económicos y metodologías claras, flexibles y especializadas, que generen un espacio que permita convivir desde una responsabilidad inicialmente individual y posteriormente social, para contribuir en un desarrollo de país basado en un proyecto común de colaboración y participación, que aleje la discriminación, la exclusión y por supuesto permita corregir lo que actualmente se entrega como educación especial.

La educación como tal implica una cantidad inconmensurable de desafíos respecto de los objetivos que se tienen como país, en relación al tipo de personas que se quieren formar para el futuro. (Maturana, 2001: 5) sostiene:

> *…Pienso que uno no puede reflexionar acerca de la educación sin hacerlo antes o simultáneamente acerca de esta cosa tan fundamental en el vivir*

> *cotidiano como es el proyecto de país en el cual están inmersas nuestras reflexiones sobre educación. ¿Tenemos un proyecto de país? Tal vez nuestra gran tragedia actual es que no tenemos un proyecto de país.* (ibíd.)

Ligado a lo anterior se puede sostener que esta problemática planteada por el autor es transversal a los distintos tipos y niveles de educación. Pero cuando hablamos de la educación destinada a personas que presentan algún grado de discapacidad intelectual, el escenario es distinto; se requiere de mayor dedicación, recursos multiprofesionales y financieros, especificidad e innovación en la implementación metodológica.

HALLAZGOS

Internacionalmente, siempre ha existido una búsqueda de acercar lo que se da como fenómeno en la práctica, al concepto en sí. Este acercamiento, es elaborado a través de la actual American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, en español, Asociación Americana sobre Discapacidad Intelectual y Desarrollo) ex AARM, actualizándose cada 10 años, tiempo en el que se reúnen expertos del área de la Discapacidad Intelectual, quienes discuten acerca de la praxis de los últimos 10 años, estableciendo consensos que permitan generar reconceptualizaciones de los procesos de práctica en torno a las problemáticas que se van suscitando en relación a la Discapacidad Intelectual y a las nuevas necesidades que van surgiendo. Junto a esto, la AAIDD tiene como objetivo promover la participación efectiva de las personas con discapacidad intelectual, promoviendo los derechos humanos y las condiciones de acceso a la participación en sociedad.

Quizás uno de los hallazgos más relevantes tiene relación con lo descubierto en el contenido del discurso de los docentes y expertos que permite dilucidar que la Educación Especial no se encuentra considerada en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (L.O.C.E.), como una forma de educación sino que, sólo es considerada como una modalidad educativa, es decir, no es una forma de educación como la educación básica, la educación media o la educación superior sino es una modalidad que apoya y/o en algunos casos complementa la educación general.

Junto con lo anterior, se detecta que actualmente no se han realizado más que evaluaciones piloto a profesores diferenciales, debido a que en el área en la que

interviene y se desenvuelve el docente es un ámbito amplio, en el que no sólo se incluye el sub –sector de aprendizaje, sino que la orientación familiar, las conductas adaptativas, etc.

Otro aspecto importante dice relación a la integración de algunos alumnos destacados en las escuelas especiales, esto ha implicado separarlos de sus espacios para insertarlos en la educación regular. Según lo planteado por los docentes entrevistados, se han encontrado con procesos deficientes de integración, que principalmente se generan, en una primera instancia desde el profesorado de la escuela regular, quienes no están capacitados para trabajar con alumnos con capacidades diferentes. Por otra parte, cuando el profesor no genera el lazo óptimo con el alumno integrado, es difícil que la integración sea exitosa con sus compañeros de aula.

Se presenta un hallazgo significativo, que es fundamental en la educación de un alumno con discapacidad intelectual, que dice relación al compromiso personal que cada profesor tiene para con sus alumnos. Esto se observa al entrevistar y observar a los profesores en su accionar en el aula. Al profesor se le asignan variadas responsabilidades desde la higiene personal, la derivación a redes, la dinámica interna del alumno con su familia. Y esto el profesor lo asume percibiéndose como un actor relevante en la vida del alumno con su entorno.

Un sin número de teorías plantean que mientras más temprano comience la estimulación, mayores son las opciones de instalar habilidades y desarrollar capacidades en los niños y niñas, independientemente de la posibilidad de existencia de algún déficit cognitivo. Junto con esto y de acuerdo a lo extraído desde la investigación, se considera que es fundamental para el desarrollo exitoso en el presente y futuro de una persona que presente algún grado de discapacidad

intelectual, el comenzar a primera edad con los procesos de Estimulación Temprana. Se ha detectado que el ministerio que se ha concentrado en esta tarea ha sido el Ministerio de Salud.

Durante el desarrollo de la investigación, se conoce un antecedente importante en relación a la Estimulación Temprana. En el mes de octubre del año 2006 y bajo la Presidencia de Michelle Bachelet, se instala el Sistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”:

> “*… dirigido a todos los niños y niñas del país, de forma de acompañarlos y apoyarlos en su desarrollo, desde la gestación hasta que ingresen a prekinder en el sistema escolar”.*

Ahora bien, es necesario que exista una coordinación intersectorial, que implique una conexión inmediata y en red de los niños y niñas con Discapacidad Intelectual que detecte el Programa.

Los objetivos del programa tienen relación con:

> *“… la entrega a los niños y niñas un acceso expedito a los servicios y prestaciones que atienden sus necesidades y apoyan su desarrollo en cada etapa de su crecimiento. Adicionalmente, apoya a las familias y a las comunidades donde los niños y niñas crecen y se desarrollan, de forma que existan las condiciones adecuadas en un entorno amigable, inclusivo y acogedor de las necesidades particulares de cada niño y niña en Chile”.*

La ley 20.379 crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza Chile Crece Contigo, transformándose así en una política pública del estado chileno, estableciendo que:

> *“los niños y niñas se integran a Chile Crece Contigo desde su primer control de gestación en el sistema público de salud, y son acompañados y apoyados durante toda su trayectoria de desarrollo hasta que ingresan al sistema escolar”.*

Junto con esto:

> *“se establecen garantías de acceso a ayudas técnicas, salas cuna, jardines infantiles, y a Chile Solidario a aquellas familias en situación de mayor vulnerabilidad. Así mismo, se establece un acceso preferente de las familias a toda la red de servicios y prestaciones sociales del Estado*”.

Es decir, la estimulación temprana en los primeros años de vida es responsabilidad del Ministerio de Salud, siendo en una segunda etapa compromiso del Ministerio de Educación, situación que no se observa a cabalidad en los discursos de los docentes y expertos consultados.

El Estado chileno pretende con esto avanzar en la construcción de un país igualitario y más equitativo donde se les incluya a todos, independiente de sus condiciones sociales, económicas y culturales, sino con la finalidad de apoyar y desarrollar aquellas habilidades y capacidades con las que, de manera diferenciada todo ser humano trae consigo en esencia.

En consecuencia, se establece que:

> *“apoyar personalizadamente a cada niño y niña que nace en Chile, durante todo el período de su primera infancia, nos permite augurar un futuro donde, no sólo los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de desarrollo, sino donde tengan las mismas posibilidades de soñar y construir la vida que deseen”.* (Chile Crece Contigo,p.i. 2010).

Este sistema entrega ayuda a las familias chilenas desde momentos posteriores a la fecundación, haciendo entrega a las familias de una “Guía Práctica” de apoyo que contiene técnicas educativas y de apoyo afectivo de estimulación temprana.

Si consideramos que el alumno de una escuela con educación normal, presenta problemáticas relacionadas a su etapa de desarrollo, problemáticas familiares, con las relaciones que establece con su grupo de pares, etc., es poco probable que no se presenten dificultades en un alumno que asiste a una escuela especial, en que muchas veces los padres o adultos relevantes no están preparados para relacionarse con las limitaciones del alumno, no han vivido los procesos de duelos por dar a luz a un niño con dificultades cognitivas, o el entorno social

Más aún, si se considera que en el aspecto estadístico referido al CENSO del año 2002, la variable “discapacidad” es consultada de forma generalizada, es decir, se incluyen dentro del concepto de discapacidad, otras disfunciones físicas asociadas como la ceguera total, sordera total, mudez y parálisis/lisiado, estamos ante una evidente falta de interés para asumir la Discapacidad Intelectual, a nivel de política

pública como un verdadero fenómeno social que implica invertir en recursos, voluntades políticas, promoción efectiva y especialización profesional.

Como una forma de situarnos en el contexto que se ha investigado, ha llamado la atención la ausencia de antecedentes estadísticos sobre la inserción laboral de discapacitados intelectuales, para conocer la realidad que viven los discapacitados intelectuales es necesario y fundamental conocer ciertos aspectos estadísticos referidos no sólo al CENSO aplicado en el año 2002 por el INE, en que sólo se menciona la variable “discapacidad”, de manera generalizada e inserta con otro tipo de discapacidades mas bien físicas.

Cuando se investiga la temática de la inserción laboral para discapacitados intelectuales, se reitera que llama la atención la ausencia de estadísticas que hagan mención a esta realidad, pues bien, en base a lo anterior y al contexto del ámbito educativo que se investiga, se puede establecer que no existe una plena inserción laboral. Ante ésta realidad surge y se reafirma el planteamiento que ciertos objetivos de la Política Nacional de Educación Especial, en relación a establecer instancias y mecanismos de coordinación intersectorial entre organismos públicos y privados, no se generan, o probablemente no existe un seguimiento o procedimiento del alumno cuando egresa de la educación especial. Lo que da cuenta que no existe la clara intencionalidad de abordar en la práctica la temática de la inserción, porque si la hubiese, se generaría un diagnóstico de la realidad actual del discapacitado intelectual y su inserción laboral y social.

En el desarrollo de ésta investigación se detecta una falta de coherencia entre lo teórico y la práctica que se traduce en una política pública que no cubre las necesidades que se dan como fenómeno social, es decir la aplicación de la normativa no se ajusta a la realidad. Más aún, el hecho que una institución reciba

una subvención especial por cada estudiante con NEE, centra su interés en contar con estos recursos económicos.

No existe un estudio serio, estadístico, que refleje de manera medible una integración plena de las personas con D.I en el ámbito laboral o de la educación superior. Lo que hace suponer que si existiera una educación de calidad que fuera integrativa, inclusiva, y estuviera realmente enfocada en potenciar las capacidades de las personas con NEE se reflejaría en la inserción social, como ejemplo, ocupando un puesto de trabajo como el común de la gente.

Los datos estadísticos hacen referencia a los aportes financieros hacia la educación, graficado en el cuadro 1.

CUADRO 1

TIPO DE SUBVENCIÓN	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**
Educ. Esp. Dif. S/JEC	$ 82.739,49	$ 88.448,52	$100.944,71	$111.039,18
C/JEC	$ 104.101,18	$ 111.284,17	$127.205,68	$139.926,26
Nec. Educ. Esp. Transi S/JEC	No existía	No existia	$ 88.448.52	$ 97.293,37
C/JEC			$111.284,17	$122.412,59
Incremento de la Subvención	**$ 28.413,87**	**$ 60.748,86**	**$ 60.748,86**	**$ 66.823,75**

S/JEC				
C/JEC	**$ 35.659,41**	**$ 68.494,34**	**$ 68.494,34**	**$ 75.343,78**

FUENTE: (http://www.mineduc.cl)

Sin embargo los antecedentes o mediciones presentados respecto al tema reflejan los resultados en términos de inversión económica.

Al momento de finalización de este estudio, fue infructífero encontrar información respecto a la medición y datos referentes a los logros en materia de calidad educativa e integración.

La discapacidad no ha sido enfrentada por el Estado para contribuir efectivamente en la integración social de las personas con discapacidad intelectual. Y las políticas elaboradas se encuentran lejos de ser un aporte para esta población ya que se realizan de manera desvinculada con otros ámbitos de la vida que son fundamentales de incorporar para lograr procesos exitosos de inserción social.

La existencia de escuelas especiales debe considerar una Ley que norme y regule el ejercicio de éstas, especialmente en el ámbito de las metodologías. Determinando las condiciones básicas de su creación y lo que se espera de estos establecimientos.

APORTES AL TRABAJO SOCIAL

En absoluta relación a lo referido con anterioridad, y gracias al acercamiento a la realidad educativa de los niños con Discapacidad Intelectual, se identifica, y desde la propia manifestación de los docentes entrevistados, que en la actualidad, se hace totalmente necesaria la presencia del Trabajador Social dentro de los equipos multidisciplinarios de las escuelas de Educación Especial. Ya que se requieren como facilitadores para atender las distintas situaciones en relación a las necesidades socio- familiares, socio-culturales y socio-económicas que las familias experimentan y que se constituyen en factores obstaculizadores en y para los procesos educativos de los niños, niñas y jóvenes con Discapacidad Intelectual de nuestro país. La disciplina del Trabajo Social cuenta con las técnicas y herramientas necesarias para aportar en el área de la educación especial, generar fenómenos e instalar transformaciones para mejorar la situación actual de la educación especial en Chile.

Tal y como se plantea en los informes expuestos en el marco teórico, hoy los esfuerzos para una educación de calidad deben expandirse a toda la sociedad, haciendo que ésta asuma su responsabilidad como parte de un “todo” y en conjunto, es decir, familias, comunidades de base y autoridades públicas.

El Trabajo Social es una disciplina que tiene conocimiento sobre estas áreas pero fundamentalmente, conoce las herramientas para empoderar a los sujetos para que éstos ejecuten prácticas que permitan replantear los contextos y la realidad inmediata en la que viven, para luego realizar una transformación más estructural.

Se plantea que el ámbito de la educación diferencial es un espacio fértil para la acción del Trabajo Social, como colaborador en la construcción de nuevas Políticas Públicas en el ámbito de las Necesidades Educativas Especiales para los Discapacitados Intelectuales, ámbito en que es necesario sensibilizar sobre la importancia en términos del proceso, que implica la estimulación temprana para los individuos afectados con Discapacidad intelectual.

Reiteradamente se ha manifestado la importancia del proceso de estimulación temprana en las personas con discapacidad intelectual, las teorías señalan que mientras más temprano el sujeto reciba estímulos, mayor es la posibilidad de tener un desarrollo exitoso en la adultez. La estimulación no sólo se encuentra referida al área cognitiva del ser humano, es necesario dar validez al trabajo que se ha de realizar con el contexto inmediato. El Trabajador Social tiene como objetivo la intervención en dinámicas familiares y transformarlas. Los éxitos en el área de la educación deben anexarse a los cambios que se generen en los contextos intrafamiliares. Para que los resultados que se logren en el ámbito educativo no se difuminen es imprescindible el fortalecimiento de las familias y del contexto social inmediato en el que crecen las personas con discapacidad intelectual.

El Trabajo Social tiene la facultad de contribuir en ámbitos de promoción de los derechos, para transformar los espacios limitantes y discriminadores que obstruyen los procesos educativos. Generando estrategias de trabajo en las escuelas que promuevan nuevos paradigmas educativos, de capacitación y desarrollo de los alumnos en el área de las habilidades de la vida cotidiana. Sumando estrategias que favorezcan el trabajo intersectorial, generando redes con otros establecimientos, incluso de otras comunas, con la finalidad de intercambiar experiencias, enriqueciendo así, el ejercicio docente.

Así mismo, los aportes desde el Trabajo Social deben generar redes de apoyo que:

- permitan vincular a las familias, que reciben al momento del nacimiento a un individuo con algún tipo de Discapacidad Intelectual, con aquellas instituciones de salud, que prestan apoyo psicosocial a las familias más vulnerables del país, destinadas a acompañarlas en este proceso, entregando información específica relacionada con la condición y antecedentes de salud del individuo, así como las acciones a seguir, en función del bienestar del individuo y su familia.

- construyendo nuevos espacios de inclusión (locales, comunales, regionales) con perspectiva al desarrollo íntegro en sociedad, por el sólo hecho de pertenecer a un contexto social. Se ha de trabajar en proveer las posibilidades de crecimiento y desarrollo en igualdad de condiciones, entendiendo las diferencias e incorporándolas como facilitadoras en la construcción de las relaciones sociales.

El aporte desde la perspectiva del Trabajo Social permitirá participar en los contextos educativos y conocer las realidades familiares, junto con reconocerse como agentes de apoyo, acompañar a las familias en el proceso educativo, generando espacios de fortalecimiento y aceptación familiar contribuyendo a reforzar el ámbito afectivo y social.

Generar, crear, instalar y establecer herramientas metodológicas, afectivas y culturales de trabajo con las familias, que permita replantearse el rol familiar, apoderándose de los espacios en que son discriminados, generando desde ellos las instancias de inclusión e inserción social.

La contribución desde el Trabajo Social permitirá al docente enfocarse en su labor educativa, concibiéndola más específica y contundente en su ejercicio; aprovechando los recursos profesionales de aquellos expertos en el área social para potenciar los recursos socio- culturales existentes, en directo beneficio de las familias, de los niños y niñas; favoreciendo la creación, construcción y/o vinculación con redes de apoyo de los niños con instituciones, organizaciones y centros específicos relacionados a sus necesidades.

En la actualidad, la educación va más allá del mero concepto de adquirir conocimiento. Es una herramienta de mutación, replanteamiento y empoderamiento, que se torna cada vez más compleja, en relación a que las prioridades se modifican de acuerdo a los requerimientos y necesidades de cada una de los individuos. El crecimiento económico es más fructífero pero eso no implica que sea equitativo y ese es el rol que se debe plantear el Trabajador social, terminar con la inequidad.

En conclusión, el Trabajo Social cumple con la función de promover entornos favorables para el desarrollo de las personas. Con esto, se pretende especificar que el ejercicio profesional puede cumplir además con múltiples desafíos, por nombrar algunos; promover en los sujetos el derecho a exigir una educación de calidad; generar espacios de participación de las personas con discapacidad intelectual; promover instancias que permitan el acceso pleno a los espacios y oportunidades; contribuir al diagnóstico de la realidad intraescolar; aportar en el perfeccionamiento del enfoque, misión y funciones que imperen en las escuelas; establecer trabajo con los docentes, instalando cambio de concepciones y paradigmas, ampliando la mirada y generando transformaciones en las actitudes y prácticas de los docentes; diagnosticar falencias y retroalimentarlas con las instituciones de salud, de educación superior, instituciones culturales y organismos políticos; entre otras.

BIBLIOGRAFIA

Ander – Egg. E. (1995). *Diccionario de Trabajo Social*. Lumen. Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, P., Passeron J.C. (1996) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Segunda edición. Paris.

CEAS Ltda. Para: Ministerio de Educación – MINEDUC. (2000) *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de Integración Educativa.* Santiago de Chile.

División de Educación General. Unidad de Educación Especial. Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la Diversidad.* Santiago de Chile.

Echeverría, Genoveva. (2005) *Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Apuntes docentes. Santiago de Chile.

Godoy Mª P., Meza Mª L., Salazar Alisa Ministerio de Educación. (2004) *Antecedentes Históricos, presentes y futuros de la Educación Especial en Chile*. Santiago de Chile.

Hernández, R., Fernández C., Baptista P. (1998). *Metodología de la Investigación.* Segunda Edición. Mc Graw Hill. Colombia.

Informe de la Comisión de Expertos. Ministerio de Educación (2004). *Nuevas perspectivas y visión de la Educación Especial.* Santiago de Chile.

Instituto de Normalización Previsional INP. (1999). *Discapacidad Mental.* Revista Atrévete. N℅40. Chile.

Ley N°19.284 de 14 de enero 1994. *Ley de Integración Social para Personas con Discapacidad.* Biblioteca del Congreso Nacional. Chile.

Luckasson, R y cols, 2002. *Retraso Mental definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Asociación Americana de Retraso Mental. (1997). Alianza. Madrid, España.

Ministerio de Planificación y Cooperación (2000). *Política Nacional a favor de la infancia y adolescencia 2001-2010.* Santiago de Chile.

Maturana, H (1988). *Emoción y lenguaje en educación y política.* Editorial Hachette, 1994. Santiago. Chile.

Strauss A., Corbin J. 2002. *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Segunda edición. Medellín. Colombia.

Valles, Miguel. 2000. *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España.

Verdugo, Miguel A. (2002) *Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental*. Universidad de Salamanca. Madrid. España.

Verdugo, Miguel A. (2002). *Personas con Discapacidad. Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras*. Siglo Veintiuno de España Editores, S.A. España.

REFERENCIAS ELECTRONICAS

Portal de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [Consultada el 27 de marzo de 2007]. Chile. http://www.leychile.cl/Consulta/listaresultadosimple=19284

Portal del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Derechos del niño en Chile. [Consultada 20 de Junio 2008]. Chile. http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Los-Derechos-en-Chile

Pagina en Internet del Fondo Nacional de Discapacidad. Sobre los Proyectos educativos. [Consultada en el mes de Marzo de 2007]. Chile. http://www.fonadis.cl/proyectos/

Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en Internet. Para la búsqueda de conceptos utilizados en el estudio. [Consultado entre agosto 2008 y Marzo 2010]. España. http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=politica

Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. [consultado el 23 de abril 2009]. México. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Fernández Burillo,S. (n/d). Sobre el Informe Warnock. [Consultado el 5 de Enero 2008]. España. http://www.aceb.org/sfb/mw/w7.htm

Portal Web de la comuna de Ñuñoa. [Consultado entre marzo 2008 y enero 2010]. Chile. http://www.nunoa.cl/conozca/

Taiba, José Miguel. Pagina Internet, Blog. Apuntes para una Escuela Inclusiva.[consultado el 9 de julio 2009]. Chile. www.escuelainclusiva.cl/discapacitados-tendran-ley-de-integracion-laboral

Portal Web del Programa Chile Crece Contigo. Protección Integral a la Infancia. [Consultado el 20 de junio 2010]. Chile. (http://www.crececontigo.cl/sobre-chile-crece-contigo/presentacion-del-sistema/).

Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial 2006 – 2010 [consultado el 09 de octubre 2010]. Chile. http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201004121228150.Educacion%20especial%202006%20-%202009.pdf

ANEXO N°1

VARIABLES

VARIABLES	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSION	INDICADORES	ITEMS
POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÒN ESPECIAL	Las políticas públicas son el cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. La Políticas Nacional de Educación Especial es la traducción de las leyes en esta determinada materia Busca el logro de los objetivos planteados en el documento de política pública.	Conjunto de marcos regulatorios para la consecución de los objetivos de un área determinada, de un gobierno, en pos del bien común.	1.-El desarrollo social 2.-La economía, la infraestructura carretera la y expansión de las vías generales de comunicación, de las telecomunicaciones, del desarrollo social, de la salud y de la seguridad pública, entre otras. 3.- Los planes de desarrollos anuales, quinquenales, etc. 4.- Los presupuestos anuales de los estados y las administraciones autonómicas y municipales 5.- La administración pública o sistema burocrático y sus planificaciones 6.- Los tratados internacionales y las	- Planificación sectorial. - Metas gubernamentales. - Ejecución de convenios intersectoriales. - Uso eficiente de los recursos económicos.	- ¿Son pertinentes las metodologías que emanan del MINEDUC? - ¿Son efectivas las metodologías que emanan del Ministerio de Educación? - Cuando hablamos de integración, en términos de las políticas gubernamentales, específicamente del Mineduc, ¿Es posible que de alguna manera se está planteando que integrar al discapacitado Intelectual, signifique que nunca se le ha reconocido su integración desde el momento que nace, existe y es un sujeto de derecho?

			declaraciones de principios de los estados individuales o unidos en agrupaciones regionales: Naciones Unidas, América Latina, Unión Europea, etc., con énfasis en la cohesión social y la gobernabilidad para desarrollos integrales o totales.		
EDUCACION ESPECIAL	La educación especial es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las Necesidades Educativas Especiales que puedan presentar algunos alumnos de	Educación destinada a satisfacer los requerimientos educativos de aquellas personas que presentan Necesidades Educativas Especiales.	1. Habilidades intelectuales. 2. Conducta Adaptativa. 3. Participación, Interacción y Roles	- Planes y programas - metodologías - Pautas de evaluación docente..	- ¿Con qué tipo de discapacidad intelectual trabajan en este establecimiento? - ¿Cómo miden los grados de Discapacidad Intelectual? Dependiendo del grado de discapacidad ¿hay segmentación por nivel? - ¿Qué niveles de síndrome de Discapacidad Intelectual incorporan dentro del establecimiento?

	manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad.				- ¿Se utilizan métodos de identificación para detectar los tipos de Discapacidad Intelectual? ¿Cuales? Dependiendo de los grados de Discapacidad Intelectual ¿Se trabajan de manera diferenciada? - ¿De qué manera se miden los avances de los alumnos con Discapacidad Intelectual?
DISCAPACIDAD INTELECTUAL	Discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y las conductas adaptativas tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales.	Discapacidad que se presenta antes de los 18 años y se diagnóstica a través de instrumentos de medición estándar.	Instrumentos de medición	- Tests de CI. - Escala de conducta adaptativa. (o Escala de madurez) - Informe médico.	
METODOLOGÍAS EDUCATIVAS PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL	Conjunto de métodos estructurados y organizados que permiten abordar las temáticas educativas planteadas para la consecución de los objetivos.	Método de enseñanza en la Educación Especial, que permite potenciar las habilidades de las personas con Discapacidad Intelectual.	- Habilidades cognitivas. - Habilidades afectivas y emocionales. - Habilidades sociales y culturales.	1.- Área Sociales. 2.- Área de Matemática. 3.- Área de Lenguaje. 4.- Área Artística.	- La metodología de educación especial ¿permite desarrollar las capacidades adaptativas? - ¿Se pueden potenciar las capacidades y habilidades de los niños con Discapacidad Intelectual?

					- ¿Cuál es la metodología utilizada para enseñar a los niños con Discapacidad Intelectual? - ¿Cuáles son las actividades que desarrollan durante el año? - ¿Cuáles son los objetivos? - ¿Cómo se mide el cumplimiento de estos? - ¿Son pertinentes las metodologías que emanan del MINEDUC? - ¿Qué tipo de metodología aplican en este establecimiento? - ¿Son efectivas las metodologías que emanan del Ministerio de Educación? ¿Cómo miden los logros? ¿Cuales son los efectos esperados de la educación, en relación a los individuos Discapacidad Intelectual?

ANEXO N°2

INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE DATOS

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
Escuela de Trabajo Social

TESIS: LA APLICACIÓN DE LA POLITICA NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL EN LAS ESCUELAS EXEQUIEL GONZALEZ CORTES Y NUEVO MUNDO DE LA COMUNA DE ÑUÑOA.

Entrevista Semi- estructurada

Nombre del establecimiento: _____

Dirección: _____

Nombre Entrevistado/a: _____

Función en el establecimiento: _____

Fecha: _____

1. ¿Cuál es la misión de la escuela?
2. ¿Cómo es el ordenamiento general de los niveles?
3. ¿Con qué tipo de discapacidad intelectual trabajan en este establecimiento?
4. ¿Cómo miden los grados de Discapacidad Intelectual?
5. Dependiendo del grado de discapacidad ¿hay segmentación por nivel?
6. ¿Qué niveles de síndrome de Discapacidad Intelectual incorporan dentro del establecimiento?
7. ¿Se utilizan métodos de identificación para detectar los tipos de Discapacidad Intelectual? ¿Cuales?
8. Dependiendo de los grados de Discapacidad Intelectual ¿Se trabajan de manera diferenciada?
9. ¿De qué manera se miden los avances de los alumnos con Discapacidad Intelectual?
10. ¿Cuál es la metodología utilizada para enseñar a los niños con Discapacidad Intelectual?

11. ¿Qué capacidades adaptativas son más fáciles de potenciar? ¿Por qué?
12. ¿Cuáles son más complejas de trabajar?
13. ¿Se pueden potenciar las capacidades y habilidades de los niños con Discapacidad Intelectual?
14. La metodología de educación especial ¿permite desarrollar las capacidades adaptativas?
15. ¿Cuáles son las actividades que desarrollan durante el año?
16. ¿Cuáles son los objetivos?
17. ¿Cómo se mide el cumplimiento de estos?
18. ¿Son pertinentes las metodologías que emanan del MINEDUC?
19. ¿Son efectivas las metodologías que emanan del Ministerio de Educación?

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
Escuela de Trabajo Social

PRE - TESIS: LA APLICACIÓN DE LA POLITICA NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL EN LAS ESCUELAS EXEQUIEL GONZALEZ CORTES Y NUEVO MUNDO DE LA COMUNA DE ÑUÑOA.

Entrevista en Profundidad

Profesión: **Profesor y Psicólogo.**

1.- Conoces de la existencia de metodologías implementadas por el MINEDUC para niños con Discapacidad Intelectual, o deficientes mentales, como se llamaba anteriormente?

2.- Desde la perspectiva del pedagogo y psicólogo, es pertinente que el niño o alumno con Discapacidad Intelectual aprenda en un espacio con niños que tengan otras Discapacidades Intelectuales.

3.- ¿Es recomendable la educación inclusiva para un niño con Discapacidad Intelectual, en un espacio de educación “normal”? ¿Por qué?

4.- El que un niño con Discapacidad Intelectual, sea integrado en un sistema de Educación normal, ¿puede generar un grado de stress en él?

5.- Cuando hablamos de integración, en términos de las políticas gubernamentales, específicamente del Mineduc, ¿Es posible que de alguna manera se está planteando que integrar al discapacitado intelectuak, signifique que nunca se le ha reconocido su integración desde el momento que nace, existe y es un sujeto de derecho? (Consideramos que en cuanto ya nace está integrado, porque entonces, después se habla de integrarlo?)

5.- Desde tu perspectiva profesional, ¿Es posible el desarrollo cognitivo de manera satisfactoria en la socialización (o de las capacidades adaptativas) del niño o joven con Discapacidad Intelectual?

6.- De acuerdo a lo que conoces del tema, ¿Cuál es tu opinión personal y profesional respecto a las políticas de "integración" de las personas con Discapacidad Intelectual?

ANEXO N°3

TRANSCRIPCIÓN
ENTREVISTAS

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
Escuela de Trabajo Social

Entrevista Semi- estructurada.

Nombre del establecimiento: **Escuela Exequiel González Cortés.**
Dirección: **Avenida Suecia N 2977, comuna de Ñuñoa.**
Profesión: **Profesora Diferencial.**
Función en el establecimiento: **Docente de aula.**

¿Cuál es la misión de la escuela?

¿Cómo es el ordenamiento general de los niveles?
Tenemos dos Prebásico, dos cursos que son desde los 2 años y medio, tres hasta los 5 ó 6 uno en la mañana y otro en la tarde, dependiendo del déficit y capacidades que tenga cada uno.

Luego viene el Básico 5, que son entre 7 y 9 años, después el Básico 6 entre 8 y 10 años.

También el Básico 8, de 9 y 14 años el mas grande. (14 años por que su déficit es mucho mayor, porque su nivel cognitivo es como de un niño de 9 años), después es el básico 9 que son los niños preadolescentes, se compone de niños de 14 a 15 años, y después el Básico 10, que esta entre los 14 y 17 años y después viene los 3 talleres, que son los Talleres Protegidos, en que el nivel cognitivo es muy bajo, después están el taller b y el taller C que es de cocina y alimentación, esos

dos talleres se preocupan que los chicos salgan con alguna noción de cocina amasandería, alimentación, que sepan cocinar algo y después servirlo. El tope de edad es entre 24 y 26 años. Ellos hicieron un curso de alimentos congelados por la SOFOFA, entonces los chiquillos están capacitados para trabajar en un frigorífico, los chiquillos están bien encaminados por que siguen ordenes específicas, por ejemplo acá han trabajado niños como ”junior “, los enviábamos a la provincial con todas las instrucciones anotadas y se manejaban muy bien.

¿Con qué tipo de discapacidad intelectual trabajan en este establecimiento?
Discapacidad de tipo leve, moderada y profunda.

¿Cómo miden los grados de Discapacidad Intelectual?
Es por un Test que utiliza la psicóloga, que viene del Ministerio en el fondo porque es para toda la población chilena entonces ella va clasificando si es leve, moderado o profundo.

¿Eso se hace cuando los niños entran?.
Claro, cuando los papás solicitan la vacante de matricula, tienen que traer el certificado de nacimiento y la evaluación de la psicóloga sino existiera, se evalúa acá.

¿Eso mide el C.I.?
SÍ, solamente la capacidad intelectual y o cognitiva.

Dependiendo del grado de discapacidad ¿hay segmentación por nivel?
Claro es segmentación por nivel, como le explicaba, yo tengo una niña de 14 años que no debería estar en mi curso, pero como es tan infantil o tan chiquitito como el otro que por capacidad esta en mi curso, pero hay otros de 14 años que deberían estar ya en un nivel mas alto, va a depender del chiquillo y de lo social

que sea el curso. Por eso se divide según por habilidad, por capacidad, por cognitivo.

Y ¿cómo miden habilidad?
La habilidad es pedagógica,
¿Eso lo ves tú, no se hace una evaluación como al principio, de cognitivo?
El niño entra y es evaluado por la psicóloga, y según el grado y bueno no es solamente una evaluación que hace la psicóloga, puede tener el test de Bender con los dibujos, entrevistas con la familia, lleva un cierto proceso matricular al niño en la escuela y uno determina como equipo en que curso puede quedar, después que ingresa al curso en marzo, yo como educadora evalúo todas las áreas y veo que habilidades hay que desarrollar en el niño, que destrezas hay que desarrollar.

Individualmente, eso es lo importante.
Eso hay que potenciar, se trabaja la **escuela inclusiva,** lo que pasa es que si tu, si uno trabaja como tiene que trabajar con todos los niños, uno tiene que darle el espacio a todos los niños para que se puedan desarrollar, verdad, yo no puedo dejar a nadie de lado por muy discapacitado que sea, por muy separado de la línea, yo no lo puedo dejar ni en el mas alto ni en el mas bajo, tengo que incluirlos a todos dentro del curso, para eso se hace una evaluación individual de cada niño a principio de marzo, tu preparas los PEI, que son los Programas Educativos Individuales, para cada niño si lo requiere o si están cuatro en un mismo grupo, trabajas cuatro, trabajas dos, trabajas uno, dependiendo de las características del niño que presenta uno trabajas con ellos, luego tu trabajas abril, mayo, junio, julio que es para evaluar todo este proceso del primer semestre y después trabajas agosto, septiembre, octubre y noviembre y evalúas al final. Entonces evalúas cual fue tu intervención con respecto a que el niño paso contigo un año escolar, como no iba a aprender, como no lo ibas a incluir en una actividad en vez de excluirlo, uno debe incluir, aceptar las diferencias, trabajar con las diferencias, - para aprender, unos aprenden con la palabra completa global, otros segmentada, otros

por ruidos, por el sonido de los animales, asociación, tu buscas como el chiquillo te abre a ti las puertas, para que tu entres porque al final, tu como educadora, no es que ellos sean distintos, sino que el reto es para ti, para ti es el reto de enseñarle a los chiquillos a apoderarse, en el fondo porque ellos se apoderan del conocimiento pero es un reto para mi, pero no es un problema, - cómo le enseño a leer yo a estos niñitos, yo lo que tengo que aprender, cambiar la mirada, yo soy la adulta, la que tengo las herramientas para que él aprenda, si no puede aprender por ejemplo a escribir, algo funcional como los colores del semáforo como cuando tiene que atravesar la calle o cruzar, que micro le sirve para ir a tal lado, cual es su dirección, que sepa que en esa esquina están direcciones para allá y para acá, que le sirvan para la vida diaria. Si él aprender del uno al mil y no sabe que micro tomar, si no sabe reconocer su nombre propio, en el fondo trabajas cosas funcionales y es un reto como educadora, enfrentarlo, ese desafío que te propone el niño, por eso tu no puedes decir –A no es que mi curso están chiquitito, es tan bajito que no da para más.

Ese desafío que tú tienes como docente, como la responsabilidad social que uno tiene como profesional, es tuyo o es dentro de una de las políticas de la escuela?
Yo creo que es mas política de escuela, porque mira, si tu líder, tu director está bien, se supone que para abajo todo tiene que funcionar, porque ella va delegando funciones no es que ella lo tenga que hacer to do, entonces yo siento que como escuela la misión te da lo que quieres sacar del chiquillo, si la misión te dice, sacar u alumno integral, es sacarlo integral, no es que es medio para allá ni para acá, es integral, con ciertos valores.

Y el profesional que se integre, se tiene que adaptar?
Porque también hay un perfil de profesor que nosotros queremos tener para trabajar, se tiende a que todos trabajen en equipo. Pero también hay algunas falencias de tiempo, por ejemplo como planificas, como haces las actividades, como estas apoderado. Siempre uno debe dar más tiempo, como llevarse pruebas

para la casa y corregirlas. Igual el tiempo y la calidad de vida que te va quedando es mínimo. Ahora hay una actividad extraprogramática que es un bingo pero uno lo hace por los niños. Ya que el dinero recolectado se invierte en el colegio.

¿Quienes integran el equipo para evaluar el ingreso de un nuevo alumno?
Esta conformado por una psicóloga, por la fonoaudiologa, por la U.T.P, por inspectoría general y por la profesora del curso. Porque el niño viene a unos días de observación, no es que el llegue, se matricula y ya. Porque él tiene una semana en participa en mis clases, entonces yo lo evalúo para determinar si corresponde su nivel cognitivo para mi curso, porque vas evaluando qué es lo que él necesita.

¿Los niños tienen algún tipo sesión personalizada con la fonoaudiologa, durante el año, una vez por mes?
No, ella atiende por curso, ella tiene un horario en que atiende por curso una vez a la semana, donde trabaja en forma grupal con los chiquillos. Además pides la opinión a la profesora que lo estuvo observando, integras a esa profesora que estuvo observando a ese chiquillo.

¿En general son 15 alumnos por curso?
Si, son 15, menos los chiquititos de prebásica que son 12.

¿Qué niveles de síndrome de Down incorporan dentro del establecimiento?
Bueno todos los niveles, de todos desde el mas leve.

¿En todos los cursos hay síndrome de down?
Sí, en mi curso hay 2, dos mujeres. El que tiene más es el 10, tiene como 6, en el prebásico también.

¿Existen sólo cursos de down?

No, porque de la discapacidad que presenten el down esta directamente relacionada con el nivel cognitivo, para segmentarlo en el curso, la diferencia radica en lo genético. Podríamos a un niño con síndrome de down, hacerle poca sicomotricidad por la cardiopatía que pudo haber presentado.

Entonces, ¿En un curso puede haber diferentes discapacidades?
Sí, porque se seleccionan por el nivel cognitivo y las habilidades sociales que pueda tener el niño. Si ubicas en un curso sólo niños buenos y en otro sólo niños malos, no estas trabajando la inclusividad, los estas segregando, los están excluyendo del sistema en cambio si tú incluyes a todos, excepto los autistas, porque ese es otro síndrome, pero aquí como te digo no podemos hablar de una escuela inclusiva si estas dejando a los niños, unos allá otros acá porque la profe que tiene el curso mas alto está feliz pero la que tiene un curso mas complejo esta mas complicada.

¿Trabajas con una paradocente?
Sí, pero ella está cuando yo la requiero, este año tuvimos una alumna de la UMCE y el año pasado una niña de la Universidad Central. Los más chicos siempre tienen una paradocente.

Dependiendo de los grados de síndrome ¿Se trabajan de manera diferenciada?
Sí, se trabaja dependiendo de la capacidad cognitiva del niño, a lo mejor el contenido es el mismo y se enseña de otra forma, si tu estas pasando del 1 al 50 el grupo alto pero tú vas bajando los niveles de complejidad y a lo mejor estas pasando lo mismo, a lo mejor en uno estas descomponiendo numerales y en el otro estas juntando numerales. Se pasa el mismo contenido pero se evalúa de distinta forma dependiendo del grado.

¿De qué manera se miden los avances de los alumnos con Discapacidad Intelectual ?

Por semestre, con una evaluación que es para todo el colegio que va desde el nivel mas chico al nivel mas alto, tu ubicas a tu curso donde puede estar y lo evalúas, en todas las áreas, lenguaje, matemática, mundo natural y cultural, educacional, artística, social.

Es como una evaluación o prueba de diagnóstico que el niño hace?
Claro, yo le paso la prueba el que no sabe leer le digo, por ejemplo marca los medios de transporte marítimo, si no sabe marcar, le digo apúntame y yo se lo marco. Lo importante es que uno debe poner lo que dice el niño y no interpretar lo que creo que dice el niño, los mas chicos niños trabajan lo mas concreto, también hay procesos mentales que no pueden medirse en una prueba pero si en una conducta, dependiendo obviamente del chiquillo dentro del mismo curso.

¿Qué capacidades adaptativas son más fáciles de potenciar? ¿Por qué?
Es importante estimular tempranamente, ya que si un niño no ha sido estimulado tempranamente se pierden años de su vida.

En los sectores más pobre ocurre que las familias no tienen la noción de cómo estimular tempranamente a su hijo, la familia no llega a comprender que mientras existe estimulación temprana tiene el niño con síndrome de down tiene más posibilidades de desarrollo. Tratar de fortalecer esa necesidad en la familia. ¿ Las niñas de 11 y 12 años que tienes en tu curso, saben hablar , modulan bien?

Sí, tengo una niña que estuvo conmigo en un prebásico, la recibí de dos años y medio o tres, fue creciendo y paso y ella se fue bien preparada para Integración, estuvo tres años en Integración Kinder, Primero y Segundo, en un colegio básico, común y corriente, integrado, pero no se pudo llevar bien la integración por los adultos que estaban en ese colegio, ellos plateaban – es la niña bonita, es la niña mimada, para que le vamos a exigir, es simpática, los adultos de alguna manera decían – miren a la niña que estamos integrando, nosotros nuestra escuela

integra, mírenlo ahí está – pero nunca concientes. Los niños que están integrados tiene cuatro horas de apoyo con un profesor nuestro que va los apoyan, es que acá trabajamos dos áreas una que la escuela diferencial y por otro lado las escuelas con integración, entonces también apoyamos a estos niños, el profesor va lo apoya dentro de la sala, fuera de la sala, dependiendo de lo que el chuiquillo necesite y están en una escuela básica común, si no resulta ella vuelve para acá, con toda la carga emocional que significa para los padres volver a la escuela. Y volvió para acá y esta niña tiene lectura silabiante, logra leer pero con una comprensión mínima, porque lo que lee anterior ya lo borro, entonces si no tiene la comprensión lectora, tampoco puede resolver problemas matemáticos. Aunque se pase la materia en forma separada todo va unido, tengo varios roles dentro de mi vida pero yo soy uno sólo.

En los niños con síndrome de down ¿Qué capacidades adaptativas, son mas fáciles de potenciar?, ¿Porqué?

Nuestro concepto es mas bien como Actividades de la Vida Diaria, las más fáciles de potenciar, si lo hablamos ellos son mas socialmente aceptados, que un niño con Deficiencia Mental que tenga una carita distinta, el niño con síndrome de down tu lo miras y te dan como ternura, te ofrecen como eso, en el Parque Arauco tu ves que los niños que recogen las bandejas son Down. Pero el otro niño con D.M. no es bien aceptado, porque es más tosco, eso hace que el adulto externo al colegio tiene un acercamiento a un niño con síndrome de Dowm, más distinta. Eso hace que la conducta que se debe potenciar en ellos es la Social antes de trabajar con ellos el área cognitiva, por ejemplo comportarse en un cumpleaños, como se va a sentar a la mesa, como todas las cosas sociales primero, las emociones, los sentimientos, las ideas de ellos y después te vas a los más cognitivo.

¿Son más llevados a sus ideas?

Como todos, no son más pacíficos que los D.M.

¿Es mas fácil enseñarles a comportarse en un cumpleaños que a leer del uno al diez de corrido?

Si, por que son procesos mentales superiores. Entonces que es lo que tienes que hacer tú, que el niño adquiera una confianza para enfrentar las cosas. Cuando das instrucciones claras, vas adquiriendo seguridad que te permite avanzar, porque si tú no adquieres seguridad en tus estudios, en tu trabajo, en tus relaciones con otras personas, no avanzas, te quedas estática, porque la inseguridad te paraliza. Con ellos es igual, si tú no les das seguridad cómo pueden avanzar. Entonces por eso uno parte con las cosas no más fáciles pero si que no requieren tanto proceso mental, como por ejemplo el tener una rutina diaria que le permita manejarse dentro del colegio y después pasamos a lo otro, va de lo más simple a lo más complejo. Entonces ahí tienes que identificar si el Down tiene una familia que lo saca a pasear por eso como profesores debemos saber como se mueve este niño, porque este niño no es solo está integrado con un todo y si lo mamá no lo saca a pasear, tienes que hacer un trabajo con la familia, partes por lo mas simple como puede ser la vestimenta, la alimentación, el aseo y después pasas a lo otro, donde el niño puede estar dos o tres años. Ellos trabajan en base a una rutina, eso les da seguridad, si lo sacas de su rutina se desencajan y no es por ser Down, todos funcionamos en torno a una rutina.

¿Cuáles son estas habilidades adaptativas más complejas de trabajar con los niños con síndrome de Down?

Yo creo que el leguaje se ve afectado mucho ahí, porque lenguaje y pensamiento van juntos, no es que uno se de antes que otro sino que va a la par, yo en tanto como pienso puedo hablar. Yo siento que en todo orden de los niños, a parte que sean Down o no, yo siento que las complejas son de los niveles superiores esas son las habilidades mas complejas de trabajar, como la de atarse un cordón eso es una habilidad superior porque tienes que tener movimiento de pinza, ver que el cordón te llegue aquí que después doblez acá porque todo eso también es un

proceso superior, aunque uno diga que tan sólo es la lectura, la escritura o matemática sino que también el subir y bajar una escalera y no estén poniendo los dos pies en un peldaño, entonces hablar que unas habilidades sean mas importantes que otras es complejo porque depende del niño que tu estás educando, porque hay otra historia familiar, otra historia de vida, como decirlo, otra experiencia de la niña, entonces todo va a depender de que al que le cuesta subir y bajar la escalera, yo voy a potenciar esa habilidad de subir y bajar la escalera. Y otro le voy a potenciar que sepa la multiplicación. O que cada profe tiene que identificar la necesidad que tiene cada niño, lo que es totalmente distinto. Entonces yo siento que es mas compleja de acuerdo al reto que uno tiene con él.

¿Se pueden potenciar las capacidades y habilidades de los niños con síndrome de Down?
Sí, absolutamente.

¿Un niño con síndrome de Down podría leer, por ejemplo?
Están leyendo en el básico 1 y otro lo único que sabe es bailar y estuvo en Rojo y hay otro que si sabe leer y escribir, tu ves que siendo Down con el mismo síndrome y la misma estructura son totalmente distintos.

Yo siento que las limitantes de un niño hay que mirarlas positivamente, como escribir en el informe su niño no podrá leer y pero mejor seria escribir, ”con refuerzo en la casa, el niño aprenderá a leer”. Existe una idea que lo que la profesora diga es ley. La base de todo es la estimulación, los chiquillos tienen un mundo interior, no porque tengan una discapacidad o una necesidad educativa especial no tienen un mundo interior, ellos lo tienen, entonces pasa que a las niñas que tiene 19 años, todavía las hacen jugar con muñecas cuando las chiquillas lo único que quieren es bailar reggetón, ver el programa de Eva.

La metodología de educación especial ¿permite desarrollar las capacidades adaptativas?
Sí, al trabajar en forma inclusiva sí, pienso que todas las escuelas tienden a ese trabajo.

¿Cuáles son las actividades que desarrollan durante el año?
Tenemos salidas pedagógicas, en el mes del mar al acuario, si estamos pasando un número o matemáticas vamos al supermercado, compramos, hacemos que ellos paguen, si estas pasando como comportarse socialmente vamos a un restaurant con el niño, los niños se comportan mejor que cuando sales solos con la mamá, porque se autorregulan, ellos saben con quien hacen las cosas, por ejemplo en el taller que los niños querían aprender a comer sushi, juntaron dinero, hicieron un fondo, y fueron a comer sushi. Estuvieron en un lugar donde compartieron los espacios con otras personas, y eso es lo que nosotros queremos porque tu estas educando para la vida, no te sirve conocer los colores del semáforo si nunca haz visto un semáforo. Es lo tangible, el contacto diario, como puedes hablar de la pena si nunca haz sentido.

¿Cuáles son los objetivos?
Los pueden extraer de la página Web.

¿Cómo se mide el cumplimiento de estos?
Con las evaluaciones por curso, lo que pasa es que al final de cada semestre uno da su evaluación de curso, cuales son las metas planteadas si las conseguiste o no, que factores intervinieron para no conseguirlas y cuales intervinieron para si conseguirlas.

¿Se miden a través de las políticas emanadas del MINEDUC?
Es que también pasa por ahí porque nosotros trabajamos con el Decreto 87, de D.M., ese es el decreto por el que nosotros nos regimos, hay están todos los

objetivos, están todas las formas de evaluar, los niveles de los niños, en que se pueden clasificar.

¿Son pertinentes las metodologías que emanan del MINEDUC?

Es que sabes, para la D.M. o para la educación especial, al menos acá todavía estamos con el decreto Nº 87 que es del año 1990.

Se propuso una forma de trabajo que también viene del MINEDUC que es el 1º básico adaptado, el 2º básico adaptado, ósea, todo va a ser igual que la básica pero va a ser adaptado para nuestros niños, en cuanto a objetivos, en cuanto a contenidos, en cuanto a forma de evaluar, pero eso está todo en un proceso de investigación que lo está haciendo la Universidad de Playa Ancha y esta con ciertas escuelas que vienen a ver como los niños están aprendiendo, para saber cuales son los objetivos para esos niños que tienen ese cierto nivel cognitivo y cual son para los otros niños. Mas que de metodologías nuevas que han emanado del MINEDUC, nosotros nos agarramos de la básica, por ejemplo metodologías para enseñar a leer y escribir de la básica.

¿Tiene el MINEDUC metodologías específicas para la enseñanza especial?

Emana del MINEDUC**, pero para la educación básica, que tienen que ser adaptadas para la educación especial,** porque de hecho nosotros como educación especial **no estamos en la L.O.C.E** (Ley Orgánica Constitucional de Educación) no estamos como entidad educativa dentro de la L.O.C.E. somos como un apoyo a la Educación, **pero no somos una forma de educación.** Entonces partiendo de por ahí, **de hecho no nos mandan libros. Rescatamos los libros de 1º o 2º básico para adaptarlos,** por ejemplo, si yo estoy pasando la "M", no me sirve la "M" chiquitita que sale ahí, me sirve la "M" grande, entonces yo hago la "M" grande, obviamente para que distingan en todos lados y para los que tienen problemas visuales, y después los que pueden van al libro básico y trabajamos en él, o de Kinder, los papás que pueden comprarlos porque el Ministerio no manda libros de Kinder. **Entonces las metodologías no son pertinentes, porque nosotros nos agarramos de la educación Básico,** es lo

mismo que a pasado hace como dos meses atrás, que entregaron libros para niños ciegos en Braile, sólo hasta 4º básico, o sea, los que están mas arriba no tienen posibilidad de leer en sistema Braile, tu puedes decir que hemos avanzado pero en cuanto a qué, **en cuanto a subvención pero no en cuanto a aumento de metodologías para cada necesidad, nosotros tenemos que hacer adecuaciones curriculares, para que el niño tenga acceso al currículo, tu adecuas el currículo, nosotros tenemos las metodologías claras, lo que no existe del MINEDUC con nosotros,** porque si ustedes se dan cuenta han evaluado mucho a los profesores básicos y los califican en bueno, regular y malo, a nosotros no nos han podido evaluar, porque trabajamos con tanta diversidad… Yo creo que el Ministerio invirtió más que en metodología para con nosotros, a lo mejor ha invertido en este asunto de capacitar a los profesores para que estén mas actualizados para tener un lenguaje común, porque antes se hablaba de los niños tontitos, idiotas, oligofrénicos, o sea, el lenguaje cambio después a Discapacidad Intelectual a Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), o sea a cambiado el lenguaje y esto a hecho que uno como profe tenga que cambiar su estilo de trabajo y adecuarse a lo nuevo, el lenguaje cambia entonces la mirada cambia con respecto a eso, entonces claro la Universidad Central es la que esta mas comprometida con la diversidad, es la que habla de la diversidad, la que trabaja en ese tono en ese son, Diversidad, Necesidad Educativa Especial, Déficit Intelectual, sensorial; trabaja mucho eso, de hecho es una de las Universidades que está preparando profes, en esto de incluir este vocabulario nuevo a nuestras prácticas profesionales, o sea no basta solamente de hablar de la N.E.E porque en la Básica también hay N.E.E, hay niños que se les murió la mamá, hay niños de papas separados, eso también son N.E.E, no le va a entrar el mismo contenido que al otro que ha venido con desayuno. No se habla de N.E.E. como algo propio de lo diferencial sino también de la básica. Se esta tratando que las escuelas se abran, sean más acogedoras y sean inclusivas y no exclusivas, o sea, termina con esto que los niños den examen para poder ingresar desde Kinder, entonces ellos son exclusivos y nosotros queremos que se tienda a la inclusividad, pero eso ya

es como un macro orden. Pero por el momento yo siento que hemos cambiado el estilo de aprendizaje de los chiquillos, porque antes si ustedes se daban cuenta cuando uno estudiaba era la esponjita que absorbía todos los contenidos y cuando mas memoria tenias eras mejor alumno, ahora no, tu tienes que ser el mediador , el que ofrece el reto para el chiquillo, es otra mirada y eso implica mas trabajo pero también una apertura de mente mucho mas amplia.

¿Son efectivas las metodologías que emanan del Ministerio de Educación?
Metodología propiamente tal como metodología, no hay pero está el Decreto.

Y, ¿las que ustedes han aplicado aquí son efectivas?
Sí, los métodos para enseñar a leer son distintos, o sea hasta te disfrazas de figura geométrica, para que entiendan que ese es el círculo y no el triángulo, o sea tu buscas las alternativas para poder lograr el click, por ejemplo el niño no aprende a leer en 10 años, pero en 10 años ya hizo el click y ahí aprende a leer y escribir; y ha pasado por todo esto y repite lo mismo y sigue repitiendo, lo realmente efectivo, mas que sepan los números del 1 al mil, es que sepan que micro tomar en que estación bajarse, eso es lo que ustedes hablaban acá de las capacidades adaptativas ellos lo trabajan como vida diaria.

¿Cómo es el rol de las familias con ustedes?, ¿Van apoyando la educación con ustedes?
Sí, pero depende de la familia y hay niños de hogar aquí, entonces es distinta la dinámica de un niño de hogar a un niño de familia, porque si tu envías tarea para la casa al niño de hogar se le perdió el cuaderno y nadie se hace responsable, en cambio si tu envías tareas con una familia que se preocupa, el lunes llega con tarea. Si citas al apoderado para que entre a sala para que vea como trabaja su hijo, ella va a venir y dirá “es así como la tía quiere que yo trabaje, yo voy a trabajar así”, un niño que esta con una familia que no esté ni ahí, tu pierdes ese contacto, aunque hay familias que creen que cooperar con los materiales, con el

dinero, con las cuotas del curso, esta bien y no me pidan mas. Entonces tu haces reuniones de apoderados, escuela para padres porque el proceso del duelo que ellos viven con un hijo con discapacidad es muy largo, puede durar 20 años, pero son 20 años que ya perdiste para el niño, entonces si tu lo vives mas pronto y mejor, y tienes mas oportunidades para que ese niño se integre bien, no a una escuela básica, a la sociedad, que cuando vaya por la micro, no se trata que se rían de él, que no tenga conductas que llamen la atención, entonces el niño se tiene que saber adaptar, entonces la familia juega un rol fundamental y muchas veces, y yo siempre lo digo – el profesor es como el arbolito de navidad, se le cuelgan los hábitos, se le cuelgan los valores, el cepillado de dientes, que coma bien, que haga esto - porque uno es profe y pasa la mayoría del tiempo con los niños, si tu te fijas llegan a las 08:15 y se van a las 15:40 de la tarde, o sea están toda una jornada laboral con nosotros y te cuelgan todas estas cosas y llegan a la casa y están tan cansadas las mamás, - donde esta esa profesora que no trabaja los objetivos transversales - , los objetivos transversales son de la básica y nosotros debiéramos apoyarnos para trabajar todo lo que es lo ético y lo moral con nuestros niños, entonces tu ves que hay avances en la básica que eso nos permite también a nosotros avanzar, pero también necesitamos mucho de la familia, mucho o sea, es 50 y 50.

¿La familia es más protectora?

O muy permisiva, por ejemplo, dos niños con síndrome de down con dos tipos de familia, muy permisiva y muy sobre protectora, porque para ellos encontrar equilibrio es muy difícil, porque si es difícil con un niño normal, con un hijo así como, entonces claro ellos tiene la mirada del padre yo tengo la mirada de educadora, yo los veo de lunes a viernes de 08:00 a 16:00, se comportan de una manera conmigo, de otra manera con los padres, entonces con los padres es de por vida, ellos no le van a hacer un tratamiento o dar una pastillita para que se mejore, es de por vida también, entonces la mochila está mucho mas pesada en ellos y para poder descargar y sacar todas la piedras que llevan ahí es mucho mas

complicado, por eso uno tiene que trabajar muy a la par con las familias y uno llega a ser casi la confidente de la mamá o del papá, no hay otra instancia donde ellos se desahoguen, por eso en una reunión de apoderados el tema puede ser la evaluación diagnóstica, pero se termino en hacer una convivencia para conversar esto, porque con quién lo converso, si mis amistades o mi familia no tiene un hijo discapacitado o no tiene un niño con este tipo de déficit. Los papás necesitan saber, necesitan que los escuchen, necesitan descargarse, entonces claro ellos tienen que cumplir otros roles, de trabajar, de tener otro hijo, de aquí allá, y tener un hijo así que te da la rabieta cuando quiere, o sea ahí es entendible, no justificable.

¿Y las escuelas para padres son como para aclarar esto y para saber como enfrentar situaciones particulares?
Claro, se trabaja con la psicóloga, tú propones el tema y ella te orienta o lo hace ella también, dentro de las reuniones de padre porque también no podemos abusar de los horarios de todos. La asistencia en general es buena, los cursos mas chicos, los cursos que recién empiezan viene los dos papás, estén o no separados y tu vas viendo que a medida que van creciendo, cuando uno va ya en cuarto medio, en que no van los apoderados, sucede lo mismo acá, se tiende a la ausencia de los padres.

En educación especial desde el Ministerio,¿hay más cosas que se podrían hacer, en cuanto a estrategias para alivianar el trabajo?
De hecho, en escuelas básicas existen estos grupos diferenciales, de niños con problemas de aprendizaje, y la educadora diferencial los apoyan, y el Ministerio les da $500.000 para invertir en materiales específicos, para la educadora diferencial de la escuela básica, pero a nosotros no nos llega, entonces que materiales tenemos nosotros, los que tu te fabricas, autofinancias, esos son los materiales que uno tiene y eso hace que tu tengas dos caminos, que te comprometas mucho mas o te desgastes, porque si yo gano 10 y tengo que invertir 2, me quedo con

ocho para vivir, entonces cumples otros roles de familia, el hecho de no tener materiales específico, nos limita y si no lo ganas por algún concurso con el FONADIS, a la Municipalidad, al mismo Ministerio, no tienes posibilidades, entonces si se invirtiera mas en esto de invertir horas en los profesores, que los profesores tengan horas pagadas para planificar, porque te llevas trabajo para la casa, mucha revisión de prueba.

PRE - TESIS: LA APLICACIÓN DE LA POLITICA NACIONAL DE EDUCACION ESPECIAL EN LAS ESCUELAS EXEQUIEL GONZALEZ CORTES Y NUEVO MUNDO DE LA COMUNA DE ÑUÑOA.

Entrevista Semi - Estructurada

Nombre del establecimiento: **Escuela Particular Subvencionada "Nuevo Mundo".**

Dirección: **Avenida Ricardo Lyon Nº 3020, comuna de Ñuñoa.**

Profesión: **Profesora Diferencial.**

Función en el establecimiento: **Jefa Unidad Técnica Pedagógica.**

¿Cuál es la misión de la escuela?

Nuestro compromiso es formar personas integras, capaces de gestionar su propio proyecto de vida desde una mirada inclusiva entregando herramientas necesarias para poder desarrollar habilidades múltiples, fomentando valores esenciales que les posibiliten desenvolverse en el plano familiar, afectivo y social.

¿Cómo es el ordenamiento general de los niveles?

Haber, nosotros nos regimos por el Decreto Nº 87, de educación especial, del año 1990, que es el que establece las formas de establece las formas de trabajo y los niveles, los niveles se dividen en tres que son pre-básicos, básico y laborales, los prebásicos están desde los 2 años hasta los 7, de los 7 a los 18 son los niveles básicos y desde los 18 a los 20 años, porque hay un margen de 2 años en cada ciclo, o sea, hay posibilidades de poder tenerlos un tiempo mas, laborales desde los 18 a los 26 y con un decreto nuevo que salio hace muy poquito, hasta los 28

años si nosotros justificamos la formación, en realidad no es un decreto es una resolución que salio, pero el decreto 87 de Educación Especial, es el que nos rige a nosotros. Ahora como justifica es porque dentro de las escuelas especiales, primero era hasta los 18 años, si tu tenias un programa de talleres labores podías extenderlo hasta los 26 y ahora hasta los 28 si uno justifica una preparación o una formación del joven que todavía podemos formar ciertas áreas en ellos sobre todo si tiene que ver con habilidades sociolaborales. También atendemos a chiquititos, guaguas de los 0 hasta los 2 años esto es estimulación temprana, pero se trabaja de manera ambulatoria, no están dentro del Programa del Ministerio de Educación financiado. De los 2 años en adelante siguen en el colegio, que son los niveles prebásicos.

¿Ustedes lo implementan porque les nació?
Claro, porque no esta financiado por el MINEDUC y en otros lugares donde se da son particulares como la Cruz Roja, que tiene un cobro diferenciado, Complementa, hay algunos lugares que tienen estimulación temprana pero es particular. Nosotros entregamos este servicio casi de forma gratuita porque tratamos de modificar los horarios con los profesores para poder entregar el servicio a los papas.

¿Con que equipo trabajan, en términos multidisciplinarios?
Partimos nosotros con la Asociación, dentro de esa está la escuela y en la escuela hay un equipo partiendo por la Directora del Colegio que es una Profesora Diferencial, estoy yo que también soy Profesora de Educación Diferencial y el equipo lo complementan no docentes en este caso una psicóloga, neuróloga, una Fonoaudióloga y un musicoterapeuta, bueno de eso se complementa el equipo multidisciplinario y en ese grupo la encargada de coordinar y organizar es la Jefe Técnico, independiente que soy Jefe Técnico de la escuela paso a ser un ente de organizar y trabajar con los especialistas. Bueno y dentro de todas las salas de clase hay un profesor de educación especial, diferencial, en este caso en

deficiencia mental tiene que tener mención en educación diferencial y asistentes técnicos en educación diferencial, sólo en los niveles pre-básicos y hasta el nivel 6, nosotros acá tenemos la garantía de tener asistentes, estamos con 5 asistentes en este minuto.

¿Cuántos niños hay por curso?
De acuerdo al Decreto, tenemos 15 alumnos por curso, hay cursos que tienen 14, 13 y otros 15.

¿Con que tipos de discapacidad intelectual trabajan en este establecimiento?
Trabajamos con D.M. y en un gran porcentaje son chico con Síndrome de Down, yo diría que el 98º 90% son Down y los rangos de deficiencia, en este caso de discapacidad intelectual están de moderados, la mayoría, yo diría que un gran porcentaje, como tenemos una gran mayoría de Síndrome de Down, la mayoría son moderados hay algunos leves y algunos severos también pero la población mas grande es la de moderados.

¿Cómo miden los grados de discapacidad intelectual?
Con un test psicológico y una escala de madurez, eso lo hace la psicóloga, ella es la que establece y hace los test, son instrumentos estándar existen dos el Wish y el Bender la madurez y el Vineland que usamos nosotros para la escala de madurez, que también es estándar, porque no podemos utilizar un instrumento de nosotros porque no tiene validez., tenemos que usar uno que sea universal.

Porque usamos estos dos, porque los chicos que son muy severos o son muy pequeños en edad cronológica no alcanzan a los niveles del otro test y el Videland es un listado de conductas que debería tener un chico a tal edad, entonces se van considerando la edad y eso saca un promedio entre la edad cronológica y las conductas que el chico tiene, entonces eso da una edad mental, una edad de madures de 2 o 3 años, generalmente hay un desfase cuando son

moderados de 4 a 5 años. Todos los chicos que están acá o que llegan con un informe psicológico establecido por otro psicólogo o tiene que pasar acá con la psicóloga, porque ese es un requisito que te pide el MINEDUC que certifique el grado de Discapacidad Intelectual.

Dependiendo del grado de Discapacidad, ¿Cómo se segmentan?
Los cursos se conforman de acuerdo al decreto 87 de educación especial que establece los niveles nombrados anteriormente y estos están de acuerdo a la edad cronológica con un intervalo de 2 años, hay cursos que, no es tan limitante como la escuela básica, no todos tienen 5 años, a lo mejor en el pre-básico tiene entre 5 o 6 por ahí nos vamos manejando. De acuerdo al decreto nos permite un amplio, manejarse dentro de eso.

¿Tiene que ver con el rango de edad, o con el desarrollo cognitivo?
No, el Decreto 87 cambio el anterior que decía que los chicos conformaban cursos por su habilidades, por su grado de madures, en este caso es nada más que por la edad cronológica. Dentro de ese, acá no ha sido tan difícil, porque como decía acá los chicos son Down y son moderados, obviamente dentro de ese mismo curso se van a presentar diferencias, generalmente se agrupan en tres grupos dentro de ese mismo grupo curso porque no todos son iguales, no porque tengan el mismo grado de deficiencia, el mismo grado de discapacidad van a ser iguales, hay niños que centran su habilidad en unas áreas y otros en otras. Dentro de eso, hay una evaluación, un diagnostico y en base a eso se establecen grupos dentro del mismo curso y dentro de eso esta lo que es la metodología que es completamente personalizada.

¿Qué niveles de síndrome de Down incorporan dentro del establecimiento?
Los síndrome de Down no tiene niveles, los niveles los establece el grado de discapacidad intelectual, hay tipos de síndrome de Down que se conocen 3: el Trisomía por par 21, el mosaico y el por Traslocación.

El síndrome de Down es una condición, y dentro una persona con síndrome hay un grado de Deficiencia Mental, que puede ser desde severo, moderado hasta leve y generalmente los chico con síndrome de Down Mosaico son leves porque no fueron puro síndrome de Down, tampoco son puro ”normales”, esa mezcla produce una persona con muchas mas ventajas que un síndrome de Down severo o moderado.

¿Se utilizan métodos de identificación para detectar los tipos de síndrome de Down, cuáles?
El test que se hace con ellos es un cariotipo, hay te identifica el tipo de síndrome de Down. Los cariotipos son trisomía, mosaico y el traslocación.

Dependiendo de los grados de síndrome, ¿Se trabaja de manera diferenciada?
Como te decía, sí, de acuerdo al nivel intelectual a las competencias que tienen los chiquillos y a las potencialidades dentro del mismo grupo.

¿De qué manera se miden los avances de los niños con síndrome de Down?
Nosotros partimos con un diagnóstico inicial, después del diagnóstico se estable, se realiza y establece un plan operativo que es el que trabajan los profesores semestralmente y anual y en relación a eso se van haciendo evaluaciones formativas y sumativas como en cualquier otro colegio, ellos van siendo evaluados para poder corroborar los avance que ellos van teniendo. Se utilizan pautas de observación, listas de cotejo, listas de apreciación, en los niveles laborales utilizamos análisis de tarea dependiendo de lo que los profesores van trabajando, hacen un listado de contenido y esos evaluados y las pruebas sumativas semestrales son pruebas hechas formalmente con puntaje y todo lo demás.

¿Cuál es la metodología utilizada para enseñar a los niños con síndrome de Down?

La que nosotros utilizamos es completamente personalizada centrada en el interés de los alumnos, potenciada en los intereses que ellos presentan, se trabaja a un nivel muy constructivista, siempre el profesor es mediador, siempre tomando la experiencia de los alumnos, desde el alumno, en base a diagnóstico vamos viendo sus debilidades, y lo que tenemos que trabajar con ellos.

¿Qué capacidades adaptativas son mas fáciles de potenciar, en niños con síndrome de Down?, ¿Y porqué?

Eso me gustaría que ustedes me dijeran,…bueno en este caso, nosotros les llamamos habilidades sociales, dentro de las habilidades sociales están habilidades de relación con otras personas en cuanto a sus hábitos de independencia y de las otras habilidades yo diría que las artísticas, son habilidades que para nosotros son las habilidades mas fuertes que ellos tienen y las mas difíciles son las cognitivas, obviamente porque es donde presentan mayor dificultad.

¿Cuáles son las mas difíciles de potenciar y por qué?

Las cognitivas, porque como bien ustedes saben el síndrome de Down tiene un grado de D.M. por lo tanto dentro de la D.M. hay varias características, la atención es labil, la retención es menor, ellos retienen información pero también la pueden olvidar, a nivel neurológico ellos tienen mayor problemas a nivel del mismo sistema nervioso para captar le información al cerebro es mucho mas lento, las dendritas tienden a ser mas cortas por eso la información se demora mucho mas en llegar, se demora mas en procesar, por lo tanto a nivel cognitivo siempre va a ser mas lento el proceso porque el ritmo de ellos es mas lento y mas complejo y porque también, porque en el área cognitiva, si bien ellos pasan todos los niveles concretos con mayor facilidad, cuando ellos llegan a la abstracción es mas lento,

se nos complica bastante mas por lo mismo porque el sistema nervioso de ellos es distinto no mas, ellos tienen un problema a nivel de neuronas se hizo un estudio en el que se establece que hay menos neuronas, se establece que el axión es mas corto, la dendritas tienen menos vellosidad por lo tanto la información a ellos se demora mucho mas en procesar y puede también desaparecer en algún momento porque es mucho mas labil.

Aunque hay niños a los que les dificulta lo cognitivo, ¿Hay niños con Síndrome de Down que han aprendido a leer y ha realizar operaciones matemáticas?
Sí, ahora eso tiene que ver con la diferencia de cada uno y de acuerdo al potencial que ellos tienen, pero sí por supuesto que sí, eso no significa que no vayan ha aprender nada cognitivo, es mas difícil que lo artístico, pero tienen que tener en claro que hay personas que no lo van a lograr, no es porque estemos poniendo techo, porque las capacidades y habilidades que ellos tienen no van a dar para que ellos puedan tener una lectoescritura o a lo mejor o hacer otras operaciones, porque el nivel de abstracción es menor pero si lo logran, no significa que nadie lo va lograr pero si hay chicos que tiene mayor potencial que otros, eso no lo podemos desconocer, no podemos decir que todos van a aprender a leer y todos van a aprender a hacer las 4 operaciones, hay chicos que a lo mejor van avanzar como los dioses y después les pasa cuatro letras y bueno. Hay habilidades para todo, ahora hay chicos que sí, cuando los papás llegan acá y nos preguntan, bueno mi hijo va aprender a escribir y a sumar, no se nosotros vamos a desarrollar al máximo el potencial de ellos.
¿No existe un diagnóstico a priori del niño con síndrome de Down, en base a su capacidad de aprendizaje?
No, no es tu le pongas techo, uno va a trabajar en función de él , ahora hay chicos que no sé, a lo mejor han logrado la lectoescritura cuando ya son jóvenes, porque el desarrollo es mas lento, el ritmo es mas lento también y buscamos todas las formas y todas las metodología para llegar a ello, esto es centrado en la persona,

o sea buscamos la forma en que a lo mejor para esa persona va a hacer mas significativo el contenido y a lo mejor ahí va aprender.

¿Si llega un niño de 12 años, a la escuela, es aceptado?
Por supuesto, hasta los 26 años, porque pensamos que a esa edad podemos lograr un cambio.

Entonces, ¿Se pueden potenciar las capacidades de los niños con síndrome de Down?
Sí, en todas las áreas.

¿Las metodologías de Educación Especial, permiten desarrollar las capacidades adaptativas?
(Ya se encuentra respondida anteriormente)

¿Cuáles son las actividades que desarrollan durante el año?
A que te refieres con eso, (a las actividades extraprogrammaticas y relacionadas con lo metodológico).

La mitología, como te decía, nosotros partimos con un diagnóstico inicial en marzo, después del diagnóstico se establece un plan operativo que cada profesor hace para su curso, en relación a eso después trabajamos P.P.A. que son Proyectos de Aula, trabajamos Proyectos de Aula mensuales, estos son evaluados todos los meses en relación al tema que hemos trabajado, dentro de los Proyectos de Aula, bueno la idea es que los chicos estén lo mas familiarizados con la realidad, por lo tanto el colegio trabaja en función a un tema durante todo un mes, entonces el colegio tiene todo un sello, ese mes de la naturaleza entonces todos trabajamos en base a eso y con cosas a nivel concreto y cosas reales también, dentro de toda esta historia de las P.P.A., hay salidas en relación al mismo tema, no sé si estamos hablando de los animales, a lo mejor vamos a ir al zoológico,

vamos a traer películas, todas esas actividades se van a realizando, a parte de las actividades que realizamos a de dramáticas y deportivas y ese tipo de cosas, tenemos la jornada de las artes que hacemos en la plaza Ñuñoa, en que mostramos todo el trabajo artístico que hacen en el colegio, bueno las actividades que se van dando en camino, dependiendo del P.P.A es lo nosotros vamos trabajando, pero lo mas macro lo mas macro que tenemos, es la jornada del arte, la fiesta de fin de año, la fiesta fiestas patrias que también se hace una fonda.

¿Cuáles son los objetivos de las actividades que se hacen durante el año y cómo se mide el cumplimiento de estos objetivos?
Se miden, como te decía a través de las pautas de trabajo con los chicos y bueno obviamente con las planillas de los profesores con las evaluaciones, bueno nosotros mensualmente tenemos consejo en que trabajamos estas temáticas y vemos como van avanzando los chicos y yo los voy midiendo a nivel de las pautas que ellos me van entregando, incluso me entregan las pautas con las evaluaciones y yo las voy revisando.

Entonces, ¿los objetivos se revisan en base a las necesidades de cada niño?
Claro.

¿Podríamos decir que hay algunos objetivos estandarizados que ustedes utilizan?
Yo diría, que la escuela como escuela, el objetivo más estándar que tiene es a nivel artístico nosotros potenciamos mucho la parte artística de los jóvenes, una de las grandes metas que tenemos, donde hemos logrado una obra de teatro, anualmente estamos haciendo proyectos en relación a eso y también deportes, todo lo que tiene que ver con natación, implementamos un trabajo de integración sensorial, zooterapia. La verdad es que son varios los objetivos que nosotros nos planteamos anuales, pero si lo podemos resumir en algo es en pos de los chiquillos es siempre desarrollar al máximo las habilidades que ellos tienen y sus potencialidades.

¿Son pertinentes las metodologías que emanan del Ministerio de Educación?
Lo que pasa es que el Ministerio lo que te entrega a ti, es el Decreto 87 no mas, que establece niveles, edades, que establece horarios, establece objetivos generales y específicos, pero son generales por lo tanto todo lo que tiene que ver con metodología y todo eso es netamente escuela, nosotros implementamos los P.P.A. en el colegio, no en todos los colegios se trabaja el Proyecto de Aula, otros trabajan planificaciones mensuales, bimensuales, en el fondo el Decreto 87 es muy amplio, por lo tanto por un lado es bueno porque te deja en libertad de acción, pero por otro lado también de repente estamos todas las escuelas especiales no yendo hacia el mismo camino, eso podría ser lo negativo entre comillas, aunque yo prefiero así.

Por otra parte, ¿Eso permite que no los evalúen a ustedes?
Hay una ficha S.N.E.D. que tiene el Ministerio, que nosotros llenamos cada dos años, es un cuestionario, bueno la idea es que este cuestionario sea completado en forma valedera, o sea que todo lo que uno escriba ahí tenga sustento por que en cualquier momento pueden venir a verificar, pasa eso también que hace dos años cuando postulamos tuvimos la excelencia académica que es a través del Ministerio, esa es una forma de medir, obviamente que esa es la forma que tiene de ver si hacemos cosas o no hacemos cosas, si trabajamos o no estamos trabajando.

Nos enteramos que no hay libros escolares que provengan del Ministerio, ¿Es así?
No, no existen de hecho a nosotros nos entregan material del Ministerio pero son los básicos que nosotros adaptamos, no sé, hasta 2º básico, 3º básico,

¿Ha sido facilitador u obstaculizador?

Es relativo, nos sirve pero no es lo óptimo, nosotros si implementamos usar un libro que se llama Mosaico de la editorial Santillana, y la verdad es que nos ha dado buenos resultados.

¿Y es para educación especial, el libro?
No, es un libro de apresto de 1º básico, la verdad es que se ha adaptado bastante bien, a parte de eso nosotros trabajamos con hartos software bastante educativos, trabajamos también con la Victoria Troncoso que es un programa español, igual tenemos cimientos. Hay una metodología de escritura clara para trabajar con los niños.

¿Esas metodologías las hacen ustedes?
Sí, como escuela.

¿Desde el MINEDUC, desde el Municipio, de la Provincial reciben Programas?
No. el colegio hace sus propios programas.

Tenemos entendido que el Ministerio aporta como $500.000, para la sección de psicopedagogía en colegios formales, ¿acá es así?
No, nosotros recibimos la subvención mensual, porque somos un colegio subvencionado, por alumno, por matricula porque acá somos todos especialistas, entonces sería una locura.

Entonces, ¿No podríamos decir si son efectivas que emanan del Ministerio?
Nosotros utilizamos metodología acorde a la realidad del colegio, respetando los parámetros generales del Ministerio.

¿Cómo es el rol de la familia, en cuanto a la participación en el colegio
Es relativa, como en todos los colegio, el rol de la familia es fundamental como en todas partes, hay padres que son muy colaboradores y menos comprometidos o

conflictivos como en todas partes, no hay estándar, si hay gente que trabaja con nosotros. La única diferencia que podríamos establecer es que los padres de nuestros alumnos se ven mucho mas afectados que los padres de los niños normales porque tienen mas complicaciones en su vida diaria, ya cuando chicos ellos van creciendo pero siguen siendo dependientes el hecho de pagar un transporte eternamente también es una dificultad para ellos, es entendible que no sean 100% los padres que uno espera.

¿Hay mas presencia de los padres, en los cursos de niños pequeños?
Sí, también es relativo también hay cursos que tienen cierta presencia y la han tenido siempre, ciertos padres de ciertos alumnos, pero si claro los cursos mas chicos vienen con todo el entusiasmo, también hay que pensar también los padres de los niños de 26 años, están cansado sus hijos están en la universidad, están en otra etapa de su vida, por eso es medio complejo.

¿Cómo es el trabajo de ustedes con los papás, de qué manera los tratan de involucrar dentro de evolución de los niños?

Mira nosotros teníamos un curso que se llamaba Gotita, donde los invitábamos una vez a la semana, uno por curso a participar en algunas clases, también hay escuela de padres, también en la reunión de apoderados se trabaja un tema, y hace poco hicimos una jornada de reflexión que tuvimos toda la mañana trabajando con ellos después se hizo una encuesta para cuales eran los temas pertinente que ellos querían tratar, después hicimos una presentación con los padres, tratamos el tema en general la psicóloga y yo y después de eso trabajaron a nivel de grupo y la verdad es ayuda bastante ese tipo de cosas.

Alguna vez el Trabajo Social estuvo más involucrado con la educación más fuertemente, ¿Qué rol le asignas al Trabajador Social, en área de la Educación Familiar?

Sí, porque dentro de las dinámicas familiares se presentan varios problemas, uno la situación económica también es compleja, porque si bien si este sector se ve acomodado pero nosotros recibimos chicos de todo Santiago, de todas las comunas que te puedas imaginar llegan acá por lo tanto necesitamos un ente que regule de alguna u otra forma o también vele por esta situación de todas las familias, porque son muy diferentes, porque nosotros tenemos una certeza de lo que está ocurriendo en cada familia conflictiva, por grupo familiar, para mi dentro del equipo técnico seria ideal contar con una especialista, para ver situaciones puntuales de esa familia, que esta pasando en esa familia como familia a nivel económico, como estructura, de roles.

Nosotros somos ANADIME, tenemos dentro de la fundación el colegio especial Nuevo Mundo y talleres protegidos de adultos sobre 28 años, estos talleres son particulares.

ANEXO N°4

DECRETO Nº 87

EPUBLICA DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION PÚBLICA
DIRECCION DE EDUCACION
ASESORIA JURIDICA
__RECOPILACION Y REGLAMENTOS__
MSBG/ MEMG/ STS/ SMD/ gag.

APRUEBA PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL

SANTIAGO, 05 marzo de 1990

EXENTO Nº 87

CONSIDERANDO:

Que, es propósito del Ministerio de Educación Pública brindar servicios educativos acorde a las características de los usuarios y necesidades del país;

Que, la atención proporcionada a estos escolares se debe desarrollar en forma individualizada, a partir de evaluaciones diagnósticas integrales, realizadas por profesionales idóneos;

Que, la Educación Especial atiende educandos con deficiencia mental en grados: Leve o Discreta, Moderna, Severa o Grave, (con el propósito de favorecer) su desarrollo integral y adecuada interrelación con su entorno;

Que, los servicios educativos deben incluir niveles pre-básico, básico y laboral, atendidos por profesionales idóneos;

Que, las evaluaciones de Planes y Programas para el alumno con déficit intelectual, indican la conveniencia de modificar la normativa vigente; yISTO:

Lo dispuesto en los decretos supremos de Educación Nºs. 2039 y 9555, de 1980, Resolución Nº 1050, de 1980, de la Contraloría General de la República y en los artículos 32 Nº 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile,

DECRETO:

ARTICULO 1º. Apruébase a contar de la fecha de publicación del presente Decreto, los siguientes Planes y Programas de estudio que serán aplicados en escuelas especiales declaradas Cooperadores de la Función Educacional de Estado y que atiendan escolares con deficiencia mental:

A.- PLAN DE ESTUDIO:

NIVELES	PRE-BASICO		BASICO		LABORAL		
CICLO	1	2	1	2	1		
CURSO	1-2	3-4	5-6-7	8-9-10	1	2	3
EDAD CRONOLOGICA	2-4	5-7	8-11	12-15	16-24		
PLAN COMUN Areas de Desarrollo 1.- Físico Motor – Psicomotor – Ed. Física, Deportes y Recreación	8	6	6	4	8	6	
2.- Artístico – Ed. Musical – A. Plásticas – Expresión Corporal – Teatro y Mimo – Danza	2	4	2	2			
3.- Cognitivo Funcional – Comunicación - No verbal y verbal - Lec. Escrit. Instrument. - Cálculo – Noc. Del entorno – Social y cultural	4	4	8	4			
4.- Social – Actividades Vida Diaria – Formación Moral – Sexualidad	8	6	2	4			
5.- Vocacional		2	10	16	22	26	30
TOTAL HORAS	**22**	**22**	**28**	**30**	**30**	**32**	**34**
PLAN COMPLEMENTARIO	**6**	**6**	**5**	**4**	**4**	**4**	**2**

OBJETIVOS:

1. Objetivos Generales

1.1 De los Niveles:

1.1.1. Pre- Básico

− Favorecer el desarrollo de las potencialidades físicas, cognitivas y emocional social.

− Propiciar la gradual formación de la personalidad adquiriendo independencia, confianza y seguridad en sí mismo.

− Orientar al grupo familiar en relación a las actitudes que deban adoptar frente al deficiente mental y su participación en el proceso habilitador y rehabilitador.

1.1.2. Básico:

− Fortalecer la autoestima y seguridad personal para lograr la integración dinámica al medio familiar, escolar y social.

− Explorar y desarrollar destrezas específicas tanto en función del sujeto como de sus reales posibilidades laborales.

− Lograr un manejo funcional de las técnicas instrumentales básicas: Lectura, escritura y cálculo.

− Orientar la participación activa del grupo familiar en las acciones educativas propiciadas por la escuela.

1.1.2. Laboral.

− Favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo.

− Atender a los alumnos, proporcionándoles una formación de tipo laboral que les permita realizar un trabajo semicalificado en forma independiente, supervisada o cooperativa.

− Buscar en conjunto con el grupo familiar alternativas laborales acordes a las características del alumno.

1.2. De los Subciclos:

1.2.1. Ciclo I Prebásico

− Proporcionar servicios especializados, en forma sistemática y oportuna, al niño entre 2 y 4 años de edad cronológica.

1.2.2. Ciclo II Prebásico

− Desarrollar al máximo la psicomotricidad, el lenguaje y el pensamiento en el niño que tenga una edad cronológica de 5 a 7 años.

1.2.3. Ciclo 1 Básico

− Favorecer el desarrollo personal, la socialización y la instrucción del educando que tenga una edad cronológica entre 8 y 11 años.

1.2.4. Ciclo 2 Básico

− Desarrollar habilidades y destrezas específicas que faciliten una objetiva orientación vocacional y/o laboral a jóvenes que tengan una edad cronológica entre 12 y 15 años.

1.2.5. Ciclo único laboral

− Desarrollar habilidades y destrezas orientadas hacia el aprendizaje de un oficio o parte de él a jóvenes que tengan una edad cronológica entre 16-21 años.

1.3. De los Planes:

1.3.1. Plan Común

− Estimular las diferentes áreas de desarrollo que favorezcan la formación integral del educando, a través de asignaturas y actividades formuladas con una carga horaria determinada para cada subciclo y curso.

1.3.4. Plan Complementario

− Propender a la compensación y superación de áreas de desarrollo o aspectos específicos deficitarios de carácter psicopedagógico, psicológico, fonaudiológico, asistencial, kinésico, o médico, que interfieran el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

La atención podrá ser individual o grupal de 6 a 2 horas cronológicas semanales según el nivel, ciclo o curso a que pertenezca el educando que requiera este tipo de atención.

1.4. De las Áreas de Desarrollo

1.4.1. Físico Motor

− Lograr que el alumno adquiera un dominio gradual de su entorno físico y social mediante actividades de psicomotricidad, educación física, deportes y recreación.

1.4.2. Artística

− Desarrollar la capacidad creativa a través de la expresión corporal, plástica y musical; favoreciendo su interacción familiar, escolar y social.

1.4.3. Cognitiva Funcional

− Estimular el desarrollo de los procesos cognitivos que favorezcan el dominio funcional de la comunicación, de situaciones vivenciales cuantificables y del conocimiento de su entorno social y cultural.

1.4.4. Social (Moral – Social)

− Desarrollar y Fomentar valores, actitudes y normas de conductas adaptativas que le permitan desenvolverse en su entorno socio-cultural.

1.4.5. Vocacional

− Lograr el desarrollo de destrezas y adquisición de habilidades requeridas para la ejecución de tareas que puedan ser aplicadas y transferidas a la vida del trabajo.

ARTICULO 2°: Las clases podrán tener una duración mínima de 30 minutos para los cursos del nivel prebásico, 40 minutos para los cursos básicos y 45 minutos para los cursos talleres del nivel laboral, a este tiempo se agregarán 30 minutos dedicados al descanso, los que podrán ser distribuidos de acuerdo a las características de los alumnos y naturaleza de las actividades.

ARTICULO 3°: El Plan de estudio que aprueba el presente Decreto está destinado a alumnos que presenten la siguiente característica y requisitos:

a) Deficiencia mental debidamente diagnosticada por un organismo de diagnóstico del Ministerio de Educación o por profesionales idóneos inscritos en la Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente a un rango de:

   ♦ Leve o Discreta
   ♦ Moderada
   ♦ Severa o grave

b) Tener una edad cronológica igual o inferior a 24 años.

ARTICULO 4º. La ubicación de los educandos en los diferentes niveles se hará, considerando los actuales criterios de normalización, la enseñanza individualizada y según la edad cronológica establecida en el plan de estudio.

ARTICULO 5º. El presente Plan de Estudios tendrá una duración de hasta 20 años distribuidos de la siguiente forma:

- ♦ Nivel prebásico: 4 a 6 años de duración.
- ♦ Nivel básico 7 a 8 años de duración.
- ♦ Nivel laboral 4 a 6 años de duración.

Dada la naturaleza del enfoque curricular personalizado que se propicia en el presente Decreto, la duración de cada uno de los cursos señalados puede o no coincidir con el año lectivo correspondiente.

ARTICULO 6º. Para dar cumplimiento al Plan de Estudio que aprueba el presente Decreto, los alumnos se organizarán de la siguiente forma:

1.- Cursos del Nivel Prebásico: Cada curso deberá dividirse en dos grupos de un máximo de 7 a 8 alumnos respectivamente y ambos serán extendidos por un docente.

2.- Cursos del Nivel Básico Curso con un máximo de 15 alumnos.

3.- Cursos del Nivel Laboral Curso con un máximo de 15 alumnos.

ARTICULO 7º. Los programas de estudio correspondientes a las asignaturas y actividades del Plan Común que aprueba el presente Decreto, contemplará los siguientes objetivos:

I. AREA FISICO MOTOR: Comprende Educación Psicomotriz, Educación Física, Deportes y Recreación.

A. EDUCACION PSICOMOTRIZ.

OBJETIVOS GENERALES:

1. Desarrollar la coordinación de movimientos fundamentales en función de la noción del propio cuerpo, de los objetivos y de los demás.
2. Coordinar combinaciones simples y complejas de movimientos fundamentales en función de la elaboración del esquema corporal.
3. Favorecer el desarrollo de la organización y estructuración espacio temporal mediante nociones perceptivo motrices en relación con el propio cuerpo, los objetos y los demás.
4. Favorecer y estimular la disposición afectiva a través de las actividades psicomotoras.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

− Resolver tareas motoras que demandan coordinar movimientos fundamentales de locomoción, manipulación y equilibrio en relación con los elementos que conforman el propio cuerpo.
− Resolver tareas motoras que demandan coordinar movimientos fundamentales de locomoción, manipulación y equilibrio en relación con la noción del objeto.

- Resolver tareas motoras que demandan coordinar movimientos fundamentales de la locomoción, manipulación y equilibrio en relación con la noción de los demás.
- Resolver tareas motoras que demandan coordinar combinaciones simples de movimientos fundamentales, en relación con los elementos que conforman las nociones del propio cuerpo, de los objetos y de los demás.
- Controlar los segmentos corporales en la ejecución de movimientos fundamentales a manos libres, con implementos y otras actividades psicomotoras.
- Incrementar el desarrollo de la fijación y control de los segmentos corporales en la ejecución de combinaciones de movimientos fundamentales.
- Desarrollar y afianzar el predominio lateral mediante acciones motoras simples o combinadas de segmentos superiores e inferiores.
- Vivenciar, conocer e interiorizar mediante actividades perceptivo motoras, nociones espaciales en función del propio cuerpo, de los objetos y de los demás.
- Favorecer mediante acciones motoras simples o complejas el desarrollo de la posición relativa de los movimientos en el tiempo (sucesión y simultaneidad), de la duración temporal y de la velocidad.

B. EDUCACION FISICA, DEPORTES Y RECREACION.

OBJETIVOS GENERALES:

1) Adquirir, incrementar y perfeccionar habilidades motoras simples de naturaleza educativo físicas en función de la eficiencia motriz.
2) Desarrollar e incrementar las capacidades motoras básicas en función de la armonía postural y de la eficiencia motriz general.
3) Desarrollar un equilibrio armónico del aspecto biosíquico mediante la práctica de actividades deportivas, recreativas, artísticas y sociales para una óptima utilización del tiempo libre.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

1) Desarrollar e incrementar la condición física en función de la eficiencia motriz general con acento en resistencia aeróbica, velocidad, fuerza y flexibilidad.
2) Mantener una postura corporal armónica, nivelando la elasticidad y tono muscular considerando los requerimientos del crecimiento propios de la edad.
3) Adquirir, incrementar y perfeccionar habilidades motoras simples que se incluyen en juegos predeportivos, deportes individuales, deportes colectivos y en danzas folklóricas propias de la región.
4) Resolver con fluidez situaciones simples y complejas de relación motriz con los demás que se presentan en juegos predeportivos y colectivos.

II. AREA ARTISTICA: Comprende Educación Musical, Artes Plásticas y Expresión Corporal (Teatro, Mimo y Danza).

Objetivos Generales:

Estimular y ejercitar el desarrollo de la capacidad creadora para provocar su originalidad y lograr la expresión libre de afectividad, experiencias y vivencias.

Objetivos Específicos:

Artes Plásticas:

1. Desarrollar las potenciales artísticas y creadoras enriqueciendo la coordinación motora fina.
2. Lograr mediante una gama de actividades que requieran el uso de diversos materiales y herramientas una disciplina de trabajo.

3. Desarrollar la capacidad de apreciar, disfrutar y gozar con la contemplación de la belleza del mundo que lo rodea.
4. Desarrollar la capacidad, habilidad y destreza de expresarse libremente en cuanto a la elección de un tema.
5. Incentivar el uso del color con completa libertad para crear su propio lenguaje de expresión artística.
6. Crear al interior de la Unidad Educativa clubes y talleres que favorezcan las actividades de expresión plástica.

Educación Musical.

1. Desarrollar la habilidad para expresarse musicalmente a través de la interpretación vocal, corporal, instrumental y mixta.
2. Propiciar mediante las vivencias musicales actitudes de respeto, disciplina y relaciones humanas armónicas.
3. Lograr la habilidad para interpretar canciones infantiles, folclórica nacional e internacional.
4. Lograr la capacidad de apreciar, disfrutar y gozar los diversos sonidos, ritmos y melodías musicales.
5. Desarrollar la creatividad del niño, mediante la música, el lenguaje y la expresión corporal.
6. Propender al desarrollo de la capacidad de apreciación y comprensión de las diversas formas musicales.

Expresión Corporal. (Teatro – Mimo y Danza)

1. Desarrollar la capacidad de expresarse corporalmente en forma creativa mediante juegos, narraciones y situaciones de la vida diaria.
2. Desarrollar habilidades para expresar sentimientos, emociones y vivencias que conduzcan a un mayor bienestar consigo mismo y con los demás.
3. Adquirir una coordinación física que favorezca el control y la gracia corporal.

4. Propender a través de expresiones artísticas a la apreciación de la plástica, la música, el canto y la danza.

III. AREA COGNITIVA-FUNCIONAL: Comprende Comunicación (verbal y no verbal), lectura y escritura instrumental, Matemáticas, Nociones entorno social y cultural.

A. COMUNICACION – LECTURA Y ESCRITURA INSTRUMENTAL.

Objetivos Generales:

1. Desarrollar habilidades de comunicación de acuerdo a potencialidades de modo que faciliten la interacción con su medio familiar, escolar, laboral y social.
2. Desarrollar habilidades de comunicación gestual, oral y escrita instrumental a nivel comprensivo y expresivo.

Objetivos Específicos:

1. Adquirir las capacidades previas para el desarrollo del lenguaje.
2. Adquirir y desarrollar la comunicación gestual comprensiva y expresiva, de acuerdo a las necesidades del niño.
3. Adquirir y desarrollar la comunicación oral y expresiva de acuerdo a sus potencialidades.
4. Adquirir y desarrollar la habilidad para reconocer visualmente e interpretar símbolos y/o mensajes escritos que resguarden su seguridad personal.
5. Adquirir el proceso de la lectura instrumental.
6. Adquirir el proceso de la escritura instrumental.

Los objetivos de lectura, escritura y cálculo deben abordarse si el alumno ha alcanzado la madurez necesaria.

C. CALCULO:

Objetivos Generales:

1. Desarrollar y afianzar los conceptos básicos relativos a espacio, tiempo y cantidad,

a fin de favorecer la formación y adquisición de los conceptos o estructuras lógicomatemáticas.

2. Desarrollar la lectura y escritura de números y adquisición de las operaciones elementales de cálculo y su aplicación práctica.

Objetivos Específicos:

1. Afianzar los conceptos básicos relativos a orientación espacial, temporal.
2. Manejar a nivel concreto expresiones cuantitativas.
3. Estimular la adquisición de las nociones de clasificación, seriación, correspondencia y conservación necesarias para la formación del concepto de número.
4. Leer y escribir los diez primeros números.
5. Lograr la adquisición de la suma y la resta y sus aplicaciones prácticas.
6. Resolver en forma oral y escrita ejercicios de suma y resta en el ámbito numérico conocido.
7. Leer y escribir los números hasta 100, 1.000 y superiores.
8. Lograr la adquisición de la multiplicación y la división y sus aplicaciones prácticas.
9. Conocer e identificar figuras y cuerpos geométricos básicos y sus aplicaciones prácticas.
10. Conocer, identificar y aplicar fracciones (1/2, ¼ y 1/8) y sus aplicaciones.
11. Aplicar medidas estandarizadas y no estandarizadas en situaciones de la vida diaria.

D. NOCIONES DEL ENTORNO NATURAL Y CULTURAL:

Objetivos Generales:

1. Desarrollar habilidades para conocer y comprender elementos naturales básicos del mundo en que vive.
2. Desarrollar habilidades para conocer y comprender hechos y fenómenos históricosculturales.

Objetivos Específicos:

1. Identificar y comprender el ambiente familiar, escolar y comunitario en que se desenvuelve.
2. Reconocer y utilizar medidas preventivas e higiénicas de tipo ambiental, alimenticio y corporales que protegen la salud.
3. Identificar recursos naturales propios de la región y su importancia para la vida del hombre.
4. Identificar los símbolos patrios y reconocer figuras relevantes de la historia, efemérides y feriados nacionales.
5. Identificar y participar en diversas formas de expresiones artísticas y recreativas de su comunidad, país y región.
6. Conocer y valorar el aporte que para el desarrollo de la humanidad han hecho los hombres de diferentes oficios y profesiones y las instituciones en que se organizan.
7. Desarrollar actitudes de respeto, responsabilidad y aprecio hacia las normas y leyes que protegen y favorecen la convivencia humana.
8. Conocer las características geográficas y económicas regional y nacional.

IV. AREA SOCIAL: Comprende actividades de la vida diaria, formación moral, sexualidad.

Objetivos Generales:

1. Desarrollar una competencia razonable en las habilidades que requiere la vida diaria para lograr una máxima independencia personal.

2. Lograr patrones de comportamiento, valores, hábitos y actitudes deseables que permitan una adecuada integración a la vida familiar, escolar y comunitaria.
3. Proporcionar el conocimiento, comprensión, aceptación y valoración de su propia identidad masculina o femenina para enfrentar un comportamiento sexual adecuado en sus relaciones sociales personales.
4. Capacitar a los padres y núcleo familiar en los aspectos biológicos, psicológicos y psicosociales para conocer, comprender y manejar la formación de la personalidad y sexualidad del niño o joven deficiente mental.

Objetivos Específicos:

1. Desarrollar capacidad para identificarse a sí mismo, manejar sus pertenencias y ubicar lugares de trabajo, recreación e higiene.
2. Desarrollar hábitos que favorezcan la independencia personal (alimentación, vestuario, higiene, movilidad).
3. Capacitar para identificar y respetar normas de seguridad personal.
4. Desarrollar la capacidad para actuar de acuerdo a normas establecidas tanto en el hogar como en la escuela y comunidad.
5. Capacitar para la participación en organizaciones culturales deportivas y recreativas de la escuela y comunidad.
6. Favorecer la manifestación de actitudes de cortesía, compañerismo, aceptación, respeto, honestidad, justicia, colaboración y otros.
7. Valorar el significado personal y social del amor, propiciando una adecuada expresión de la sexualidad humana mediante el conocimiento, autocontrol y orden de sus impulsos y tendencias.
8. Desarrollar valores espirituales a través de acciones vivenciadas y realizadas por los mismos niños.

V. VOCACIONAL.

Objetivos Generales.

1. Desarrollar técnicas básicas de coordinación motriz requeridas para la elaboración y/o transformación de objetos.
2. Explorar y desarrollar destrezas y habilidades pre-vocacionales.
3. Orientar hacia el aprendizaje de técnicas básicas para un oficio determinado o parte de él.
4. Proporcionar la capacitación y habilidad de interrelación laboral que exige un determinado trabajo para su correcta ejecución.
5. Orientar a la vida del trabajo de acuerdo al nivel educativo alcanzado.

Objetivos Específicos:

1. Desarrollar habilidades y destrezas para manipular objetos utilizando la mano y la pinza.
2. Adquirir el control del gesto y la presión de la mano que se requieren para aplicar Técnicas Básicas.
3. Adquirir el conocimiento de técnicas básicas para realizar trabajos con papel, cartulina y cartón.
4. Conocer y aplicar diferentes materiales utilizados para colorear.
5. Conocer procedimientos para combinar diferentes materiales y técnicas utilizadas en trabajos con pastas, papeles, cartones, maderas, metales, semillas, frutos y materiales diversos.
6. Identificar con precisión herramientas, materiales y técnicas empleadas en un determinado trabajo.
7. Conocer y practicar normas de seguridad y prevención de accidentes en la utilización de herramientas y maquinarias.
8. Afianzar hábitos de higiene personal y laboral.
9. Adquirir el conocimiento del vocabulario propio de oficio.
10. Conocer nociones básicas acerca de leyes laborales vigentes.
11. Adquirir una adecuada interacción preformal en ambientes de trabajo acordes a la realidad ocupacional.

ARTICULO 8º. La evaluación educacional, el progreso escolar y egreso de los alumnos se regirá por las siguientes normas.

1. La evaluación se entenderá como un control y registro sistemático del logro de los objetivos de un programa educacional diseñado para cada alumno.
2. El programa establecido para el educando a partir de una evaluación diagnóstica será evaluado formativamente. Al finalizar el primer semestre se emitirá un informe cualitativo de los progresos alcanzados y una certificación al término del año lectivo, indicando en cada caso los logros obtenidos
3. La valoración funcional de los aprendizajes será registrada en conceptos en las asignaturas y actividades que establece el presente Decreto en su Art. 1, de acuerdo a la siguiente escala:

Objetivo Logrado (L)
Objetivos en Desarrollo (OD)
Objetivo No Logrado (NL)

4. Los alumnos cursarán en forma progresiva los distintos cursos, ciclos y niveles de acuerdo a edades cronológicas que determina el presente Decreto.

Las notaciones conceptuales obtenidas por el alumno en las asignaturas y actividades del plan común y complementarlo, no tendrán incidencia en la ubicación escolar secuenciada del alumno.

No obstante lo anterior, los educandos que cursen el nivel laboral serán promovidos y egresados considerando objetivo logrado (L) en el Área Vocacional.

5. A su egreso del nivel laboral, el alumno obtendrá una certificación otorgada por el propio establecimiento que acreditará la capacitación alcanzada en un oficio o tarea determinada.

ARTICULO 9º. Podrán integrarse áreas de desarrollo afines sumando la carga horaria asignada a cada una de ellas, considerando las características y necesidades de los educandos, autorizadas por la Dirección Provincial de Educación que corresponda.

ARTICULO 10º. El establecimiento que desee ofrecer programas educativos del (ciclo 1 pre-básico) y/o se interese en proporcionar a sus alumnos aprendizajes orientados a la vida del trabajo a través del nivel laboral, deberá presentar a la Secretaría Regional Ministerial de Educación que corresponda, una solicitud que identifique los recursos humanos y materiales con que se cuenta y en el caso del nivel laboral las especialidades o tareas que desee impartir.

El nivel laboral podrá impartirse también en: Centros de Capacitación Laboral.

ARTICULO 11º. Durante su permanencia en los cursos talleres del nivel laboral, los alumnos podrán realizar períodos de práctica supervisada, actividad que deberá estar consignada en el proyecto educativo del establecimiento.

ARTICULO 12º. Los límites de edades cronológicas establecidas para el nivel laboral (16 a 24 años) comenzarán a regir luego de 4 años contados desde la fecha de publicación del presente Decreto en el Diario Oficial.

ARTICULO 13º. Los alumnos que estén en condiciones de integrarse a la educación común, 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.

ARTICULO 14º. Derógase el Decreto Supremo de Educación Nº 310, de 1976, que aprueba plan de estudio para deficiencia mental y el Decreto Supremo de Educación Nº 244, de 1977, que aprueba programas de estudio para deficiencia mental.

Los planes y programas especiales de Capacitación Laboral aprobados conservarán su vigencia hasta terminar su período de experimentación.

ARTICULO 15º. La Dirección de Educación supervisará la aplicación de los planes y programas que aprueba el presente decreto, asimismo, resolverá las situaciones no previstas dentro de la esfera de sus atribuciones, sin perjuicio de las que corresponden a las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación.

ARTICULO TRANSITORIO. No obstante de lo establecido en el artículo primero del presente decreto, en planes aprobados podrán aplicarse gradualmente durante el primer semestre del presente año escolar hasta alcanzar su plena vigencia en el segundo semestre.

ANÓTESE Y PUBLÍQUESE
POR ORDEN DEL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA
PROF. RENE SALAME MARTIN
MINISTRO DE EDUCACION PUBLICA