



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
PROGRAMA SEGUNDA TITULACION EN EDUCACION DIFERENCIAL MENCION TRASTORNOS
ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE

El Rol del Educador Diferencial en Chile y sus transformaciones: cambios, enfoques y paradigmas en función de las políticas de educación especial desarrolladas en Chile entre el 1990 y el 2017.

MONOGRAFÍA PARA OPTAR AL TITULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCIÓN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE.

Y AL GRADO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN.

AUTORAS: MARCHANT AGUILA, CARMEN VERÓNICA

RIVERA PAVEZ, DANIELA BERNARDA

PROFESOR GUÍA: SANHUEZA MENDOZA RODRIGO.

Santiago, 2018.

AUTORIZACIÓN: (04/04/2018), CARMEN VERÓNICA MARCHANT AGUILA y RIVERA PAVEZ, DANIELA BERNARDA.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

*Dedicado a nuestros hijos,
ellos nos dan la fuerza
para crear, soñar y atrevernos.*

AGRADECIMIENTOS.

Primero, queremos agradecer a nuestro profesor guía Rodrigo Sanhueza Mendoza, por ser parte de nuestro equipo de trabajo y que, con su vasta experiencia en el ámbito de la educación especial, nutrió y fortaleció nuestra investigación monográfica, brindándonos las herramientas metodológicas necesarias para realizarla.

Por otro lado, agradecemos a nuestras familias, especialmente a nuestros hijos por la paciencia y comprensión que tuvieron al respetar el tiempo que tuvimos que dedicarle a esta investigación. Cada gesto recibido, cada consejo brindado y cada cariño sentido, bastaron para darnos fuerzas y mantenernos con entereza durante las largas jornadas de trabajo. Sin duda este objetivo, no lo hubiésemos alcanzado sin el apoyo incondicional que nos brindaron.

Carmen Marchant, Daniela Rivera

Índice

ÍNDICE DE TABLAS.	6
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.	6
LISTADO DE SIGLAS.	7
INTRODUCCIÓN.	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	12
2.1 Contextualización.	15
2.2 Preguntas de Investigación.	18
2.3 Objetivo General.	19
2.4 Objetivos Específicos.	19
2.5 Justificación.	20
DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA.	21
3.1 Paradigma y Enfoque.	21
3.2 Nivel de Investigación/Profundización.	23
3.3 Diseño de Investigación.	23
3.4 Recogida de la Información.	24
3.5 Documentos de Estudio.	26
3.6 Tipo de Análisis.	30
3.7 Aspectos éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación.	31
3.8 Supuestos de la Investigación.	32
3.9 Triangulación.	33
MARCO REFERENCIAL.	34
4.1 Políticas Educativas de Educación Especial desde el año 1990 al 2017.	35
4.2 Tensiones Epistemológicas en torno a la Diversidad, Inclusión, Identidad Profesional y Rol Profesional Docente.	45
4.2.1 Sobre Diversidad.	45
4.2.2 Sobre Integración/Inclusión.	48
4.2.3 Sobre Identidad Profesional y Rol Profesional docente.	51
4.3 Desarrollo y Transformación del Rol del Educador Diferencial desde el año 1990 al 2017.	54
CONCLUSIONES.	68
BIBLIOGRAFÍA.	73

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1: Fases de la Investigación.	24
Tabla 2: Categorías y Subcategorías de Análisis de la Información Bibliográfica.	25
Tabla 3: Criterios de Confiabilidad de GUBA.....	32
Tabla 4: Relación entre las Redes Neuronales y los Principios del DUA.	63
Tabla 5: Principios, Pautas y Puntos de Verificación del DUA.....	64
Tabla 6: Visión Sinóptica de los Estándares de Educación Especial.....	66

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.

Ilustración 1: Discapacidad Cognitiva en Chile.....	44
Ilustración 2: Diferencias de la Integración y la Inclusión.....	50
Ilustración 3: Diagrama de la conexión de los campos científicos del DUA.....	62

LISTADO DE SIGLAS.

AACC: Adecuaciones Curriculares.

CEAS: Consultoras en Estudios Asesorías y Planificación en Desarrollo Local.

CMO: Contenidos Mínimos Obligatorios.

COLPROCH: Colegio de Profesores de Chile.

CPEIP: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica.

DUA: Diseño Universal del Aprendizaje.

EE: Educación Especial.

FONADIS: Fondo Nacional de la Discapacidad.

LGE: Ley General de la Educación.

LOCE: Ley Orgánica Constitucional de la Educación.

MECE: Mejoramiento de la Equidad y Calidad en la Educación.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

NEEP: Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

NEET: Necesidades Educativas Especiales Transitorias.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.

OF: Objetivos Fundamentales.

OFT: Objetivos Fundamentales Transversales.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

OREALC: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

PIE: Programa de Integración Escolar.

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.

PRELAC: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

SENADIS: Servicio Nacional de la Discapacidad.

TELEDUC: Centro de Educación a Distancia de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

RESUMEN

Palabras clave: Diversidad, Inclusión, Identidad Profesional, Rol Profesional Docente, Educador Diferencial.

Abstract: La Educación Inclusiva, como paradigma del sistema educativo Chileno actual, ha llegado para quedarse. Consecuente a ello, los profesores de todas las modalidades de la enseñanza se han visto afrontados a redefinir su que hacer, sin perder de vista su identidad profesional docente. A modo de orientaciones y lineamientos, las políticas educativas entregan información que obliga al profesorado a transformar sus funciones, organizándose en un trabajo colaborativo que satisfaga las necesidades educativas de todos los estudiantes, utilizando metodologías diversificadas de enseñanza, que respeten las particularidades de cada estudiante. Según el discurso de las políticas de educación especial, se puede establecer que el rol del educador diferencial ha tenido innovaciones y ajustes, y que hoy en día estamos más cercanos a la perspectiva de un educador más práctico, comprensivo y crítico en su quehacer, asumiendo las transformaciones sociales y culturales de la comunidad. Sin embargo, pese a todo lo que ha pasado en esta materia (Informe Warnork, Movimiento de Educación Inclusiva, Reformas Educativas, Ley de Integración social, Política Nacional de Educación Especial, Diversificación de la enseñanza, Ley de Inclusión Laboral, etc.), el supuesto de trabajo que motiva esta investigación es pensar que aún las políticas educativas sobre educación especial siguen teniendo como base una idea del quehacer del educador diferencial orientado desde la racionalidad técnico-positivista. Es por ello que nos resulta necesario detenernos, con una mirada analítica y desde un interés hermenéutico-crítico, a describir e interpretar las políticas de educación especial que han orientado, desde los años '90 hasta hoy, el rol del educador diferencial, para identificar las racionalidades que están en la base de estas y definir lo siguiente: ¿De qué modo las políticas de educación especial que han operado en Chile desde 1990 hasta la actualidad, han propuesto cambios en el rol del educador diferencial? Y ¿Qué rol asume, actualmente, el Educador Diferencial en el sistema educativo chileno? Hallar las respuestas a estas interrogantes nos permitirá contribuir con conocimiento teórico, para que la formación de educadores diferenciales en Chile sea coherente con los nuevos desafíos que la Educación Inclusiva demanda.

Keywords: Diversity, Inclusion, professional identity, teaching professional role, differential educator.

INTRODUCCIÓN.

Esta investigación monográfica busca estudiar las políticas educativas, en el ámbito de la educación especial, y ver cómo ellas han ido orientando y transformando el rol del educador diferencial, tomando como período de referencia el lapso que va de 1990 al 2017.

La investigación es de tipo cualitativo, ya que se basa en información descriptiva para demostrar lo señalado, y se desarrolla bajo un enfoque Hermenéutico Crítico. Este enfoque, según Teresa Ríos Saavedra (2005), se puede entender “como un nuevo estilo de investigación cualitativa, el cual puede ofrecer una convergencia que complementa los aportes de otras investigaciones que abordan las problemáticas emergentes del sistema educacional” (p.52). Esto permite describir, analizar, caracterizar y reflexionar, desde una perspectiva interpretativa y crítica, los procesos históricos, sociales, políticos, legislativos, educacionales y culturales que han orientado el quehacer del educador diferencial, y las transformaciones que ha tenido a través del tiempo, extrayendo la información de diferentes documentos, textos y artículos relacionados con el tema de estudio.

Principalmente, esta investigación busca determinar en qué consiste hoy la profesión de Educador Diferencial en Chile y establecer cuál es su quehacer específico.

Para esto, hay que partir señalando que nuestro sistema educativo ha establecido un nuevo paradigma, llamado Educación Inclusiva, que desafía a los profesores a redefinir las funciones que tradicionalmente han ejercido, sin perder de vista su identidad profesional.

Las orientaciones y lineamientos que promueven las políticas educativas de educación especial, han obligado al docente de educación diferencial a transformar su quehacer a través del trabajo colaborativo con los docentes de educación general básica, de educación media y profesionales no docentes, para satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes, utilizando metodologías de enseñanza diversificadas.

Interpretando el discurso legislativo del Estado de Chile sobre Educación Especial, se puede afirmar que hoy estamos más cercanos a la perspectiva de un educador más práctico, comprensivo y crítico ante su quehacer; capaz de asumir las transformaciones sociales y culturales de la comunidad.

Sin embargo, pese a todo lo que ha pasado en esta materia (Informe Warnorck, Tratados Internacionales sobre diversidad, integración e inclusión, Movimiento de Educación Inclusiva, Reformas Educativas, Ley de Integración social, Política Nacional de Educación Especial, Diversificación de la enseñanza, Ley de Inclusión, etc.), creemos que las políticas educativas sobre educación especial siguen teniendo, en su base, una concepción del quehacer del educador diferencial orientada desde una racionalidad técnico-positivista. Esta racionalidad busca controlar la realidad de cada estudiante, clasificando su naturaleza diversa y legítima en categorías diagnósticas que requieren de intervenciones de un equipo multidisciplinario, para disminuir las barreras que su condición les pudiera ocasionar en su proceso de aprendizaje. Se busca generar procesos metodológicos para garantizarles, ideológicamente, un “mejoramiento” de la calidad de la educación y no un proceso de transformación de la realidad contextual de cada estudiante.

Como señala Paulo Freire (1971), “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p.1). Asumir este supuesto, conlleva analizar y problematizar las transformaciones del rol del educador diferencial y ver cómo el discurso orienta el quehacer de esta profesión, con una visión reflexiva, crítica y realista de las tensiones epistemológicas que estas modificaciones han llevado a cabo en los procesos de exclusión, segregación, inclusión, integración y, actualmente, en la diversificación de la enseñanza y de los procesos educativos.

Por otro lado, los objetivos de la investigación son:

1. Caracterizar las principales políticas educativas que han orientado las transformaciones de la Educación Especial desde el año 1990 al 2017.
2. Analizar críticamente las tensiones existentes en torno a la diversidad, inclusión, identidad profesional y rol profesional docente.
3. Analizar el desarrollo y transformación del rol del Educador Diferencial, a través de los paradigmas que subyacen al desarrollo de la profesión desde el año 1990 al 2017.

Con esta investigación se espera aportar conocimiento teórico, para que la formación de educadores diferenciales en Chile sea coherente con los nuevos desafíos que la verdadera Educación Inclusiva demanda. Se confía en que este documento pueda ser un instrumento útil, para todo aquel que busque promover en su quehacer profesional la verdadera educación inclusiva.

Para una mejor comprensión, se ha decidido dividir este trabajo en tres capítulos:

Capítulo 1: Planteamiento del Problema. En él se presentarán los antecedentes del problema de la investigación, su justificación, fundamentación teórica, las leyes y decretos que han surgido en relación a la inclusión, así como también el objetivo general y los tres objetivos específicos que orientan ésta investigación.

Capítulo 2: Diseño Metodológico. Aquí se expondrá el paradigma y enfoque que sustenta la investigación monográfica, el nivel de profundización alcanzado, las categorías y subcategorías de análisis, la documentación bibliográfica utilizada, los supuestos de investigación y los aspectos éticos y el tipo de análisis de la investigación.

Capítulo 3: Marco Referencial. En este capítulo se caracterizarán las principales políticas educativas que han orientado las transformaciones de la Educación Especial desde el año 1990 al 2017, realizando, además, un análisis crítico de las tensiones existentes en torno a la diversidad, inclusión, identidad profesional y rol profesional docente, y del desarrollo y transformación del rol del Educador Diferencial a través de los paradigmas que subyacen al desarrollo de la profesión desde el año 1990 al 2017.

Por último, se exponen las conclusiones que se conectan con los supuestos y preguntas de investigación planteados en la monografía, posibilitando un proceso de discusión que enriquezca esta investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

El modo en que los maestros forman sus identidades profesionales está influido tanto por lo que sienten de sí mismos como por lo que sienten de sus estudiantes. Su identidad profesional les ayuda a situarse en relación con sus estudiantes y a hacer ajustes dedicados y eficaces en su práctica y sus creencias sobre los estudiantes y su compromiso con ellos.

James-Wilson.

En el contexto educativo actual, el rol y la identidad del trabajo docente y el proceso de su propia formación se han convertido en temas de relevancia para el debate y la definición de políticas públicas en el ámbito de la educación especial.

La aceleración del cambio social modifica, de una u otra manera, nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y nuevos valores sociales. Actualmente, la Ley 20.903, que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, en su discurso teórico, manifiesta que busca el reconocimiento profesional y la valoración social de la profesión para las futuras generaciones, lo que puede interpretarse bajo la lógica empresarial y productivista.

Históricamente, los profesores llevan el peso de reformas mal diseñadas, por la falta de una visión de conjunto y de previsión de condiciones mínimas sobre las nuevas demandas que exigen los cambios sociales, que conllevan modificaciones al rol y a la identidad profesional que los docentes tienen de su profesión. Day, citando a Esteve (2007), afirma que “el desarrollo de medidas tendientes a reafirmar la identidad profesional de los docentes y a devolverles el orgullo de serlo pasa necesariamente por una reforma en profundidad de los enfoques de la formación inicial y continua de nuestros docentes, abandonando el intento de formarlos para un sistema educativo que ya no existe, e intentando formarlos para las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento” (p.19).

Por otro lado, la Ley de Inclusión Escolar busca cambiar el sistema educacional chileno, el más mercantilizado del mundo, transformando la educación desde un bien de

consumo a un derecho social, poniendo énfasis en regular la admisión de los y las estudiantes, eliminar el financiamiento compartido y prohibiendo el lucro en establecimientos educacionales que reciban aportes del Estado.

Estas transformaciones sociales y los cambios en políticas educativas, interpelan el trabajo de profesores y educadores de todas las modalidades: básica, media y educación especial, presentando nuevas problemáticas y desafíos al trabajo y a la experiencia cotidiana de estos profesionales. Tenti, cuando cita a Dubet F. y Duru – Bellat M (2000), señala que “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su propia práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los estudiantes y de la sociedad” (p.120). Los problemas de Convivencia Escolar dentro de la comunidad educativa muchas veces hacen que los profesores vean amenazado su rol y tiendan a convertirse, muchas veces, en psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales, entre otros, desvirtuando en sí su propia identidad profesional docente. Así mismo, Gysling (1992) postula que “la Identidad profesional docente constituye un mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (p.12).

Refiriéndose a la identidad profesional, Day (2006), cuando cita a Ball, separa con acierto la identidad situada de la identidad sustantiva. Expone que “la identidad situada de una persona es una presentación maleable del yo, que difiere de acuerdo con definiciones concretas de situaciones y la contrasta con la presentación más estable, básica, que es fundamental con respecto a la forma de pensar de una persona sobre sí misma”(p.68).

Por otro lado, éste autor hace alusión que “una parte importante de la bibliografía de investigación manifiesta que el conocimiento del yo es un elemento crucial para la forma en que los docentes elaboran e interpretan la naturaleza de su trabajo (Kelchtermans y Vandenberghe 1994) y que los acontecimientos y experiencias de la vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de las funciones profesionales (Ball y Goodson, 1985; Goodson y Hargreaves, 1996)” (p.68).

Day (2006), cuando cita a Sachs en su libro *La Identidad personal y profesional del docente y sus valores*, menciona que esta autora identifica dos formas contrapuestas de identidad profesional:

“La primera es la empresarial, asociándola con los profesores eficientes y responsables, que dan cuenta de sus actos y aceptan los imperativos de la normativa impuesta por agentes externos, con una enseñanza de calidad elevada, medida por indicadores externos de rendimiento. Esta identidad puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora, definida externamente. La segunda identidad es la activista, impulsada por la creencia en la importancia de movilizarse en beneficio del aprendizaje de los estudiantes y de mejorar las condiciones en que pueda darse. En esta identidad los maestros se preocupan ante todo de crear y poner en marcha procedimientos que proporcionen a los alumnos experiencias democráticas y emancipadoras de sus conocimientos e inquietudes. Señala la autora que la identidad empresarial es el producto deseado de la eficiencia y los planes controladores mientras que la activista apunta a unas aulas y escuelas orientadas a la investigación, colaboración, en que la enseñanza está relacionada con grandes ideales y valores sociales, en las que sus fines trascienden el instrumentalismo estrecho de los actuales planes de la reforma”. (p.69).

Por otro lado, la teoría también entrega representaciones y comprensiones del concepto que lo involucran con los tipos de relaciones interpersonales que uno establece con el entorno y los demás profesionales de una comunidad educativa.

“La construcción de la identidad profesional también es un proceso colectivo, pues se requiere reflexionar intersubjetivamente acerca de estas representaciones, experiencias y saberes especializados. Esta reflexión les permite ejercitar su autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen. De este modo, es a partir de este proceso de reflexión intersubjetiva que se generan colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones y se construye socialmente su identidad profesional docente.” (Prieto, 2004 p.32)

Por tanto, construir el rol del profesional docente conlleva, necesariamente, saber qué posee una persona sobre su quehacer conjugado con la visión que poseen los demás profesionales sobre su quehacer. Es una representación individualizada de sus labores, pero que, a la vez, se produce en la convivencia con el otro. También tiene que ver con la identidad personal que tiene ese docente, con sus valores y sus creencias, su cultura, su manera de ser e, incluso, el entorno con el cual esa persona se desarrolla.

Entonces, ¿por qué creemos necesario saber de qué modo las políticas de educación especial, que han operado en Chile desde 1990 hasta la actualidad, han propuesto cambios en el rol del educador diferencial y cuáles han sido las racionalidades que han imperado en ellas? ¿Qué rol asume actualmente el Educador Diferencial en el sistema educativo chileno?

El nuevo enfoque de la Educación Especial, expresado hasta el momento, obliga necesariamente a reflexionar y definir un nuevo rol y perfil de los docentes de Educación Especial. Consideramos que esta reflexión es una tarea fundamental por las repercusiones que tiene, tanto en el ámbito del desempeño y desarrollo profesional de los docentes, como en la formación que es preciso brindarles para que puedan enfrentar las nuevas demandas y desafíos.

2.1 Contextualización.

La Educación Especial, desde sus inicios, ha experimentado importantes procesos de cambios de paradigmas (clínico social y socio-antropológico) que se han visto plasmados en políticas educativas que orientan el quehacer del Educador Diferencial en la práctica. (Manosalva, 2013; Bazán, 2010)

A partir de los años 90, Chile inicia un nuevo 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. Así, el decreto N°490/90 estableció normas para implementar Programas de Integración Escolar, posibilitando que los establecimientos educacionales percibieran una subvención especial por cada estudiante integrado. Esta época se caracterizó por ir abandonando los enfoques centrados en el déficit, para situarse en un marco propiamente educativo. Así, pues, Jiménez y Vilá (1999) mencionan que la Educación Especial se ubica en el ámbito de las ciencias de la educación y, más específicamente, en la Didáctica; desarrolla su campo de acción vinculándose con dimensiones conceptuales, tales como el currículum, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, etc.

Sin embargo, mientras que en Chile se desarrollaba el modelo integracionista, surge el Movimiento de Educación Inclusiva (UNESCO, 1994) como un aporte de la educación especial al Movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 1990). Este movimiento internacional exige replantear el quehacer profesional de los Educadores Diferenciales, considerando la evaluación de las necesidades educativas especiales de los discapacitados, y avanzar hacia una

evaluación de la diversidad para reconocer en los contextos las barreras que limitan o dificultan la inclusión de todos. Este modelo busca, también, replantearse la intervención escolar, laboral y social de las personas con necesidades educativas especiales, hacia la intervención para disminuir o eliminar las barreras que hasta ese momento existían, con el fin de garantizar el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación y no discriminación, valorando la diversidad de cada sujeto (UNESCO/OREALC, 2004).

Más adelante, en el año 2004, a través de un proceso abierto en el que participaron profesionales expertos en educación y miembros de la sociedad civil, se construyó la política nacional de educación especial de nuestro país. Este proceso constituyó una nueva etapa en la Reforma Educacional, un nuevo impulso para que, efectivamente, los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales, hicieran realidad su derecho a la educación en un sistema educacional más integrador e inclusivo. Los principales desafíos que la política nacional en educación especial buscaba entre los años 2006 y 2010 eran:

- “Promover en las distintas instancias del sistema educacional el desarrollo de concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad y de los derechos de las personas que presentan necesidades educativas especiales.
- “Generar las condiciones necesarias en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional para que las personas que presentan necesidades educativas especiales accedan, progresen y egresen con las competencias necesarias para su participación en la sociedad.
- “Favorecer la articulación de la educación regular y especial en todos los niveles y modalidades del sistema escolar, incorporando transversalmente la temática de las necesidades educativas especiales en las políticas educativas. Fortalecer los equipos multidisciplinarios de la educación especial en todos los departamentos provinciales del país para coordinar el desarrollo de acciones de asesoría, evaluación y control a los establecimientos educacionales que trabajan con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales y para implementar, evaluar y hacer el seguimiento de la presente política.” (2005 p.46)

Luego, en el año 2009, se promulgó el decreto N°170, que fijó las normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales que serían beneficiarios de la subvención para la educación especial. Se definió, también, a los profesionales competentes,

entendiéndose por tales a aquellos idóneos que se encontrasen inscritos en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la evaluación y diagnóstico de las necesidades educativas especiales que dispone el Ministerio de Educación. Además, este decreto entregó los lineamientos generales respecto a la subvención otorgada a las instituciones de educación especial y a las escuelas con proyectos de integración escolar, generando una nueva modalidad educativa dirigida a estudiantes entre los 4 y 21 años de edad con necesidades educativas especiales.

Aunque los programas de integración escolar existían desde el año 1990, incorporando a niños/as jóvenes y adultos a establecimientos de educación regular para recibir adaptaciones al currículum e integrarse a diferentes niveles educacionales, fue con la promulgación del Decreto N°170 y el documento sobre las Orientaciones Técnicas para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar en Chile, que se estableció por ley cuáles serían los profesionales idóneos que articularían este proceso. Además, se estableció el trabajo colaborativo, una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales. Aunque el trabajo colaborativo ha sido definido de diferentes formas, en líneas generales se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que los aprendizajes y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar, problemáticas y acciones educativas y/o laborales que la acción educativa demanda entre todos los actores que participan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Sin dudas, las proyecciones y desafíos de la educación especial están en continuo cambio y perfeccionamiento. Su evolución depende en gran medida de la voluntad y comprensión de lo que es un derecho básico constitucional de todo ciudadano: ser educado.

Con el propósito de avanzar en las políticas educativas que permitan el desarrollo social, cultural, intelectual y valórico, nuestro país, en el año 2016, enfrentó un nuevo cambio de paradigma en educación especial. Este cambio está basado en las modificaciones que se han realizado con la nueva reforma educacional propuesta por el gobierno de Michelle Bachelet. En su discurso, la reforma propone la diversificación de la enseñanza, valorando la diversidad y el respeto de las necesidades educativas especiales, como también brindar igualdad de oportunidades y calidad educativa con equidad a todos los estudiantes con y sin necesidad educativa especial. Esta situación desafía al educador diferencial a redefinir las

funciones que tradicionalmente realiza en su práctica laboral y le invita a delimitar su rol profesional a prácticas establecidas por las nuevas políticas subyacentes del sistema educacional (Decreto N°83/2015).

La aceleración del cambio social modifica de una u otra forma nuestras formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y nuevos valores sociales. Actualmente, el rol y la identidad del trabajo docente y el proceso de su propia formación se han convertido en un tema de relevancia para el debate y la definición de políticas públicas en el ámbito de la educación. Como ya dijimos, la nueva Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, manifiesta en su discurso teórico la búsqueda del reconocimiento profesional y la valoración social de la profesión para las futuras generaciones, pudiendo interpretarse, bajo una lógica empresarial y productivista.

2.2 Preguntas de Investigación.

Como se ha podido interpretar, el rol del educador diferencial ha estado siempre orientado desde determinadas políticas educativas, las cuales han entregado los lineamientos que definen el quehacer del educador diferencial. Con ello, y desde los paradigmas subyacentes que se han descritos acerca de la identidad profesional, resulta interesante y necesario investigar acerca de las racionalidades que están en la base de las políticas educativas de educación especial y cómo estas responden a lo que el discurso promueve, desde el año 1990 hasta la actualidad, identificando desde una perspectiva hermenéutico-crítica los nudos epistemológicos que estas modificaciones han llevado a cabo en los procesos de exclusión, segregación, inclusión, integración y, actualmente, en la diversificación de la enseñanza y de los procesos educativos. También interesa investigar acerca de las representaciones y comprensiones sobre diversidad, inclusión, identidad profesional y rol profesional docente del educador diferencial.

Desde estos antecedentes es que se origina el propósito de nuestra investigación y delimita las dos preguntas de investigación que guían este trabajo:

¿De qué modo las políticas de educación especial que han operado en Chile desde 1990 hasta la actualidad, han propuesto cambios en el rol del educador diferencial? Y ¿Qué rol asume, actualmente, el Educador Diferencial en el sistema educativo chileno?

Una profesión se caracteriza por ser dinámica y, como tal, asume y se hace cargo de los caminos propios del desarrollo del conocimiento que indudablemente afectan su discurso y su práctica específica en diferentes contextos. Este dinamismo, del cual no está exenta la profesión de profesor, permite y demanda de manera permanente a sus profesionales adecuarse a los tiempos y contextos, así como también les exige mantener el reconocimiento social de ser personas portadoras de un saber especializado (Prieto, 1994)

Desde el año 1990 hasta la actualidad, el discurso ha manifestado que la educación especial constantemente ha experimentado cambios de paradigmas que están en la base de las políticas nacionales que han surgido a lo largo del periodo investigado. En la actualidad, el nuevo paradigma de la educación inclusiva debe ser coherente con la formación de profesores especialistas en el área y debe desafiar a los profesionales a redefinir las funciones que tradicionalmente han ejercido, sin perder de vista su identidad profesional en los diferentes contextos laborales que esta modalidad educativa posee.

2.3 Objetivo General.

Determinar las transformaciones que ha tenido el rol del educador diferencial en Chile desde el año 1990 al 2017 y cómo las Políticas de Educación Especial han influido en estas transformaciones.

2.4 Objetivos Específicos.

- a) Caracterizar las principales políticas educativas que han orientado las transformaciones de la Educación Especial desde el año 1990 al 2017.
- b) Analizar críticamente las tensiones existentes en torno a la diversidad, inclusión, identidad profesional y rol profesional docente.
- c) Analizar el desarrollo y transformación del rol del Educador Diferencial a través de los paradigmas que subyacen al desarrollo de la profesión desde el año 1990 al 2017.

2.5 Justificación.

Respecto a la **conveniencia** de realizar la investigación, nuestra intención se dirige a contribuir con conocimiento teórico para que la formación de educadores diferenciales en Chile sea coherente con los nuevos desafíos que la verdadera Educación Inclusiva demanda.

Relevancia social: En el contexto educativo actual, el rol y la identidad del trabajo docente y el proceso de su propia formación se han convertido en temas de relevancia para el debate y la definición de políticas públicas en el ámbito de la educación especial. Este instrumento investigativo será útil para todo profesor que busque promover en su quehacer profesional la verdadera educación inclusiva.

Las **Implicaciones prácticas** se dirigen a la entrega de un documento de consulta y análisis crítico del rol del educador/a diferencial en las décadas señaladas.

El **Valor teórico** de la indagación da cuenta del hecho de que el rol del educador diferencial ha estado siempre orientado desde determinadas políticas educativas, las cuales han entregado los lineamientos que definen el quehacer del educador diferencial. Con ello, y desde los paradigmas subyacentes que se han descritos acerca de la identidad profesional, resulta interesante y necesario investigar acerca de las racionalidades que están en la base de las políticas educativas de educación especial y ver cómo estas responden a lo que el discurso promueve, desde el año 1990 hasta la actualidad.

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA.

La presente investigación corresponde a un estudio monográfico de tipo cualitativo, justificada bajo dos postulados: 1) Fetterman (1989) indica que “La documentación de múltiples perspectivas de la realidad, se considera crucial para entender por qué la gente piensa y actúa de diferentes formas” y; 2) Strauss y Corbin (1990) señalan que “Los métodos cualitativos de investigación han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los motivos sociales, y las relaciones interaccionales”. Por lo anterior, resulta coherente investigar las políticas educativas en el ámbito de la educación especial y ver cómo estas han ido orientando y transformando la identidad profesional, y con ello el rol del educador diferencial a lo largo del tiempo, interpelando el trabajo de profesores y educadores de todas las modalidades, básica, media y educación especial, y presentando nuevas problemáticas y desafíos al trabajo y a la experiencia cotidiana de estos profesionales.

3.1 Paradigma y Enfoque.

Esta investigación se desarrolla bajo un enfoque Hermenéutico – Crítico, el que, según Ríos (2005), se puede entender “como un nuevo estilo de investigación cualitativa, el cual puede ofrecer una convergencia que complementa los aportes de otras investigaciones que abordan las problemáticas emergentes del sistema educacional” (p.52), permitiendo de esta manera describir, analizar, caracterizar y reflexionar, desde una perspectiva interpretativa, los procesos históricos, sociales, políticos, legislativos, educacionales y culturales que han orientado el quehacer del educador diferencial.

Por ello, se asumen las ideas planteadas por Jurgen Habermas, quien, en su obra “Conocimiento e Interés”, diferenció tres intereses (paradigmas) constitutivos del saber: el saber técnico, el interpretativo y el crítico, los cuales tienen importantes implicancias cuando los analizamos desde una perspectiva educativa. Habermas, a través de las racionalidades que están en la base de los intereses cognitivos, nos permite comprender los escenarios por los cuales transita la docencia: el estatus del rol y si efectivamente las políticas educativas, observándolas como motor para los cambios sociales, influyen en la búsqueda de la profesionalización docente construida en base a la autonomía y reflexión o solo perpetúan el modelo positivista. Para Habermas, el actuar de los seres humanos está dispuesto por sus

principales intereses sociales, como, por ejemplo, algo tan básico como preservar la vida. La forma en que operan las diferentes orientaciones o intereses, determina lo que se considera conocimiento, influyendo en lo que se desea construir como sociedad, especialmente en el ámbito educativo, ligado a las políticas, que orientan y transforman; y determinan lo que esperan de cada educador.

Jurgen Habermas señala que las distintas sociedades se mueven por tres intereses cognitivos básicos: El interés técnico, el interés práctico y el interés socio-crítico.

(1) El interés técnico implica la relación con la sobrevivencia, el control y la reproducción, siendo ejecutada cada actividad de forma controlada e irreflexiva, y que el interés principal es producir. Es aquí donde comparamos el rol actual del educador diferencial, reducido meramente a ejecutar. Este modelo tecnocrático-eficientista se observa en prácticas que actualmente siguen vigentes, lo que se observa concretamente en la ejecución del currículo escolar sin reflexión, sin espacio para la crítica y el compromiso moral, siendo el docente un mero técnico, un mero transmisor de información.

(2) El interés práctico es el primer acercamiento a la autonomía profesional, ya que su búsqueda va más allá de la ejecución. Se espera una interacción con el mundo, construirlo y participar de él. Ya no se usa un lenguaje técnico, sino, que un lenguaje que da lugar a la reflexión.

(3) En un ámbito más elevado, se expresa el interés socio-crítico o emancipador, que tiene como referente la autorreflexión en la construcción de la práctica educativa, promoviendo la conexión entre conocimiento e interés. Bajo esta premisa, se puede construir la autonomía profesional, pues, de acuerdo a esto, ser un Educador Diferencial autónomo implica ser reflexivo, crítico e innovador en el quehacer pedagógico.

Desde una mirada diferente, podemos analizar lo que interesa para esta tesis desde una racionalidad hermenéutica interpretativa, la cual tiene sus fundamentos en la idea de alejarse de la racionalidad técnica basada en la objetividad, para centrarse en la idea e interés de comprender los patrones de interacción comunicativa y simbólica que dan forma al significado individual e intersubjetivo.

Ya podemos apreciar cómo, desde esta racionalidad, las personas, y con ellas los educadores diferenciales, son vistos de modo diferente, enfatizando el rol activo, a diferencia

del rol pasivo que se asume en la racionalidad técnica. Nos referimos acá a una mirada del educador como elemento activo de producción de significados e interpretación intencional del mundo que les rodea. Con ello, vemos que el conocimiento es abordado de modo diferente y, de acuerdo a Giroux (1992), como un acto social específico, con sus relaciones sociales subyacentes, tan importantes a nivel de aula. Por lo tanto, podemos afirmar, desde una dimensión educativa, que «La problemática que caracteriza el enfoque de la investigación reflexiva falla al no examinar la naturaleza de su propia ideología y consecuentemente no ha sido capaz de plantear preguntas fundamentales acerca de la naturaleza de la relación entre el Estado y la escuela, los mecanismos de dominación ideológica y estructural en las escuelas, y cómo la relación entre la ideología, la clase y la cultura de las escuelas sirve para reproducir las disposiciones institucionales del status quo» (Giroux, 1992, p. 240)

3.2 Nivel de Investigación/Profundización.

Tras la elección del paradigma es preciso formular la elección estratégica del foco de interés al que se orienta la investigación. Bajo la misma perspectiva de la investigación cualitativa, el foco que utilizamos es de tipo Descriptivo-Interpretativo, cuyo propósito es describir, analizar, caracterizar y reflexionar, desde una perspectiva interpretativa, los procesos históricos, sociales, políticos, legislativos, educacionales y culturales. De esta manera se logra conocer, comprender y determinar en qué consiste hoy la profesión del Educador Diferencial en Chile y cuál es su quehacer específico.

En la actualidad, asistimos a un nuevo paradigma, que se ha denominado Educación Inclusiva, situación que no hace otra cosa que desafiar a los profesores a redefinir las funciones que tradicionalmente han ejercido sin perder de vista su identidad profesional.

3.3 Diseño de Investigación.

El proceso de desarrollo que dio curso a esta investigación cualitativa, se desarrolló con una metodología que contiene cinco fases de trabajo, descritas por José Ignacio Ruíz en su libro Metodología de la Investigación Cualitativa (2003, p.51) (Ver Tabla N°1)

Tabla 1: Fases de la Investigación.¹

FASES DE LA INVESTIGACIÓN	
El Campo	Definición del Problema Diseño de Trabajo.
El Texto	Recogida de Datos. Análisis de los Datos.
El Lector	Informe y Validación de la Investigación.

En cuanto a los criterios de selección de la información, como mencionan Mc Millar – Schumacher (2005), “El investigador obtiene los datos para orientarse en el campo y conseguir un sentido de «totalidad» de la situación”. Los criterios de selección de la información que se utilizaron se basan principalmente en identificar marcos teóricos pertinentes y actualizados, información empírica actualizada e información asociada a Diversidad, Inclusión, Identidad Profesional, Rol Profesional Docente, Educador Diferencial, Política Nacional de Educación Especial, entre otros.

3.4 Recogida de la Información.

Para llevar a cabo la recogida de los datos, se establecieron categorías y subcategorías de análisis de la información. Dado que, en la investigación cualitativa la categorización se constituye en una parte fundamental para el análisis e interpretación de los resultados, María Eumelia Galeano (2004) establece que:

“Las categorías se entienden como ordenadores epistemológicos, campos de agrupación temática, supuestos implícitos en el problema y recursos analíticos como unidades significativas dan sentido a los datos y permiten reducirlos, compararlos y relacionarlos...Categorizar es poner juntas las cosas que van juntas. Es agrupar datos que comportan significados similares. Es clasificar la información por categorías de acuerdo a criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados. Es conceptualizar

¹ Tabla Extraída del libro de Rufz, O. I. (2003). Metodología de la Investigación Cualitativa. Serie Ciencias Sociales, Vol. 15. Tercera Edición. Universidad de Deusto. España. p.51.

con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática con el fin de clasificar contrastar interpretar analizar y teorizar”. (p.38)

Una vez que se establece el objetivo, sobre determinar las transformaciones que ha tenido el rol del educador diferencial en Chile desde el año 1990 al 2017, se considera pertinente conocer cómo las Políticas de Educación Especial han influido en estas transformaciones y a su vez, interpretar las racionalidades que tienen de base.

A continuación, se presenta una tabla que muestra las categorías y subcategorías de análisis que dieron vida a la investigación monográfica que se realizó:

Tabla 2: Categorías y Subcategorías de Análisis de la Información Bibliográfica.²

CATEGORIAS DE ANÁLISIS.	SUBCATEGORIAS.
Rol Del Educador Diferencial.	<ul style="list-style-type: none"> - Identidad profesional. - Rol del Educador Diferencial. - Prácticas Pedagógicas Inclusivas. - Importancia Social del Rol del Educador Diferencial.
Políticas De Educación Especial.	<ul style="list-style-type: none"> - Historia de la Educación Especial en Chile. - Marco Legislativo de la Educación Especial. - Convenciones Internacionales sobre el derecho a la educación. - Formación Inicial Docente.
Racionalidades en Educación Especial.	<ul style="list-style-type: none"> - Tensiones epistemológicas de los conceptos Diversidad, Integración e Inclusión. - Racionalidades que están a la base de las Políticas de Educación Especial.

Esta información fue consolidada mediante documentos, material bibliográfico, estudios e investigaciones que permitieron contrastar la información existente, realizar un análisis de los datos expuestos para posteriormente describir y caracterizar las dimensiones teóricas que estos presentan en torno al Rol del Educador Diferencial.

² Tabla creada por las estudiantes Tesistas.

3.5 Documentos de Estudio.

Debido a las características de la investigación, se hace imprescindible estudiar documentos, estudios y fuentes bibliográficas en relación a las transformaciones que ha tenido el rol del educador diferencial en Chile desde el año 1990 al 2017 y cómo las Políticas de Educación Especial han influido en estas transformaciones. Esto nos permite ahondar en el tema en cuestión por medio de la descripción, comparación, interpretación y análisis de la información obtenida. Ávila (2006), al citar a Baena, menciona que:

“La selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información, permite obtener documentos nuevos en que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar entre otras, actividades intelectuales, un tema o asunto mediante el análisis de fuentes de información”.(p.72)

Estos documentos fueron seleccionados y organizados según las subcategorías de análisis, los cuales se presentan a continuación:

Categoría: Rol del Educador Diferencial.

Subcategorías Identidad y Rol profesional del Educador Diferencial:

- Day, C. (2006). Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Parra, M. P. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. Enfoques educacionales.
- Tenti, F. Emilio. (2007) El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo Veintiuno Editores. 2007.

Subcategoría Prácticas pedagógicas Inclusivas.

- Bazán, D. (2008). El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela. Editorial Homosapiens.
- Blanco G. R. (2006). La equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

- Freire, P., & Barreiro, J. (1971). La educación como práctica de la libertad (No. 37 (81)). Tierra Nueva.
- Pastor.C.A. (2016) Diseño Universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva. Ediciones Morata.

Subcategoría Importancia social del Rol del Educador Diferencial.

- Booth T y Ainscow M (2004) Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local - CEAS Ltda. (2004) Estudio A Nivel Muestral De La Calidad Del Proceso De Integración Educativa. MINEDUC, Chile.
- Manghi, D., & Julio, C., & Conejeros, M., & Donoso, E., & Murillo, M., & Diaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. Perspectiva Educacional, Formación de Profesores.
- Skliar, C., & Larrosa, J. (2013). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.

Categoría: Políticas de Educación Especial.

Subcategoría Historia de la Educación Especial en Chile.

- Manosalva, S., & Tapia, C. (2010). Historia de la Educación Especial en Chile: Un análisis socio-critico. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. UAHC.

Subcategoría Marco Legislativo de la Educación Especial.

- Decreto 83 (2015) "Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Ministerio de Educación. Chile.
- Decreto 86 (1990) "Aprueba planes y Programas de estudios para atender niños con trastornos de la comunicación" Ministerio de Educación. Chile.
- Decreto 87 (1990) "aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental". Ministerio de Educación. Chile.

- Decreto 89 (1990) “aprueba planes y programas de estudio para educandos con déficit visual”. Ministerio de Educación. Chile.
- Decreto 170 MINEDUC (2009) “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial”.
- Decreto 198 (1998) “Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (N°19.284/94)”. Reglamenta capítulo II – título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad Núm. 1 de 1998 y su modificación Núm. 374 de 1999. Ministerio de Educación.
- Decreto 815 (1990) “Este documento establece Normas Técnico Pedagógicas para atender Educandos con Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y Programas de Estudio Integral Funcional. Ministerio de Educación. Chile.
- Ley 20.201 (2007) “modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros legales” at: cuerpos.
- Ley 20.422 (2016) establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación. Chile.
- Ley 20.529 (2011) Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización.
- MINEDUC (2005) Ministerio de Educación División de Educación General Unidad de Educación Especial, Política Nacional de Educación especial.

Subcategoría Convenciones Nacionales e Internacionales sobre el derecho a la educación.

- Blanco, R., Estévez, F., Meza, M., Godoy, M., Álvarez, M., Blázquez, M & Molina, V. (2004). Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Ministry of Education of Chile.
- Especial, M. T. E. (2015). Propuesta para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial. Santiago: Ministerio de Educación.
- ONU. (1994) Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad.

- Parra-Dussan, C. (2010). CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD: ANTECEDENTES Y SUS NUEVOS ENFOQUES. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*.
- SENADIS, (2015) Ministerio de Desarrollo Social, II Estudio Nacional de Discapacidad en Chile.
- UNESCO, S. L. D. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *PRAXIS*.
- UNESCO, (2009). Directrices sobre políticas de Inclusión en la Educación.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. Siglo Cero.

Subcategoría Formación Inicial Docente.

- Cardelli. J et al. Identidad del Trabajo Docente en el Proceso de Formación. Red DHIE. Docentes que hacen Investigación Educativa. Miño y Dávila Editores. 2004.
- MINEDUC (2013) Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial. Chile.
- Prieto, M. (1994). La Profesión Docente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico. En: *Perspectiva Educacional* (24).

Categoría Racionalidades en la Educación Especial.

Subcategoría Tensiones epistemológicas de los conceptos Diversidad, Integración e Inclusión.

- Bazán, D. y Manosalva, S. 2006. "De la diversidad controlada a la diversidad sociocrítica". En el oficio del pedagogo. 2008 Editorial Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe. Argentina.
- Bazán, D., &Manosalva, S. (2006). Diversidad y convivencia escolar: la diferencia de estar juntos. *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: OEI-Fundación FORD.
- Jiménez, P; Vilá M (1999) De educación Especial a Educación en la Diversidad, Ediciones Aljibe.
- Manosalva, S. (2002) Integración Educacional de Alumnos con discapacidad. Centro de Estudios Psicopedagógicos y Desarrollo Educacional. Ediciones Mapa Ltda.
- Manosalva, S. (2006) Identidad Y Diversidad: Los Sistemas Educativos Como Mecanismos De Diferenciación Social. Serie: Educación Colaborativa. Ediciones CEU. Stgo, Chile.

Subcategoría Racionalidades que están a la base de las Políticas de Educación Especial.

- Giroux, H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1982) Conocimientos e interés. Ediciones Taurus. Madrid.
- Olivera, E y Orellana, A. (2005) Escuchemos a Paulo Freire: Una mirada a la Educación Popular. Revista Electrónica Diálogos Educativos N°10.
- Ramos Abadie, L. (2017). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento?
- Saavedra, T. R. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. Revista enfoques educacionales.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. P. Getili: Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires, Santillana.
- Skliar C, (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Número 3, UAHC. Artículo basado en la Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Educación Especial. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. 7-9 de Octubre de 2004.

3.6 Tipo de Análisis.

En las técnicas utilizadas para el trabajo de la monografía se considera el análisis de contenido producto del interés por conocer de qué modo las políticas de educación especial, que han operado en Chile desde 1990 hasta la actualidad, han propuesto cambios en el rol del educador diferencial y cuáles han sido las racionalidades que han imperado en ellas y así lograr determinar en qué consiste hoy el rol del Educador Diferencial en nuestro país. En base a esto se realiza un estudio de información extraída de libros y documentación oficial las que fueron descifradas e interpretadas, generando un análisis detallado que tiene como objetivo la creación de matrices de categorías y subcategorías de análisis de las que podemos obtener información relevante en relación al tema de estudio.

3.7 Aspectos éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación.

Para resguardar la objetividad de la investigación es necesaria que esta sea validada. Por eso se utilizaron los criterios de rigor científico, que consisten en credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.

Según los autores Castillo y Vásquez (s.f), se reconoce “**credibilidad**” cuando los hallazgos son “reales” o “verdaderos”, tanto por parte de las personas que participaron en el estudio-Criterio étic, como por las personas que han experimentado el fenómeno estudio-criterio emic (Arías& Giraldo, 2011, pág. 503). Por tanto, el valor verdad de la investigación se garantiza recogiendo todo tipo de material bibliográfico pertinente a la investigación, que nos permita “contrastar” las interpretaciones para evidenciar que los hechos son verídicos.

En relación a la “**transferencia**”, Williams, Unrau y Grinnell (2005) señalan que este criterio no se refiere a generalizar los resultados a una población más amplia, sino que parte de estos o su esencia puedan aplicarse en otros contextos (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 668). Es decir, el grado en que los sujetos de estudio son representativos de un universo al cual puedan extenderse las conclusiones obtenidas en la investigación cualitativa.

Por otro lado, Franklin y Ballau (2005) definen “**dependencia**” como el grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes. Para estos autores, los datos deben ser revisados por distintos investigadores y estos deben arribar a interpretaciones coherentes. De ahí la necesidad de grabar los datos (entrevistas, sesiones, observaciones, etc.) (Hernández Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista Lucio, 2006, pág. 665). Por tanto, la dependencia resulta importante para aumentar el grado de fiabilidad de un estudio cualitativo.

Según Castillo y Vásquez (s.f), la “**confirmabilidad**” se refiere a la neutralidad en el análisis y la interpretación de la información, que se logra cuando otros investigadores pueden seguir “la pista” y llegar a hallazgos similares (Arías& Giraldo, 2011, pág. 503). La objetividad es esencial en la investigación. Ser objetivo implica captar el mundo sin prejuicios y sin intereses particulares.

Finalmente, el nivel de excelencia que puede alcanzarse a través de la interrelación de estos cuatro criterios es definido por Guba como “Confiabilidad”. Guba, (1981, pp.75-92) indica que los criterios de confiabilidad son (Ver Tabla N°3):

Tabla 3: Criterios de Confiabilidad de GUBA.³

CRITERIOS DE CONFIABILIDAD DE GUBA.	
a)	Se explicita el modo de recogida de datos.
b)	Se utilizan Constructos analíticos.
c)	Se recurre a información negativa así como a comparaciones y contrastes.
d)	Se reconocen los propios sesgos del investigador.
e)	Se documentan las decisiones analíticas y se elabora un “esquema de auditoría”.
f)	Se utilizan ejemplos específicos de los datos.
g)	Se evalúa la garantía de los informantes.
h)	Se explicita la significación teórica de las interpretaciones.
i)	Se controla la representatividad.
j)	Se triangulan datos, técnica y sujetos.
k)	Se va y vuelve entre recogida e interpretación de datos.
l)	Se obtiene retroalimentación de los informantes.
m)	Se acepta la apertura a posibles cambios.
n)	Se co-participan los hallazgos metodológicos.

3.8 Supuestos de la Investigación.

El supuesto de trabajo para esta tesis sería que las orientaciones de las políticas educativas en el ámbito de la Educación Especial, y con ello del rol del educador diferencial, se han dado en un escenario donde ha preponderado una racionalidad técnica o instrumental, según la cual la teoría educativa debería operar a favor de proposiciones empíricamente comprobables, contribuyendo con ello al dominio y control del ambiente. Desde esta racionalidad, la observación y la técnica se convierten en los puntos de partida para la práctica teórica. Por ello, el conocimiento, como la investigación científica, es considerado libre de valor, objetivo y neutral, siendo la relación entre las variables puramente empíricas y reductibles a resultados predecibles.

Podemos apreciar que, desde esta racionalidad, se asume una determinada manera de concebir al educador y, con ello, también se orienta lo que este educador ha de hacer en la práctica. Según esto, el educador, y, desde el foco que interesa, el educador diferencial, puede

³Tabla extraída de Guba, E.G., Criteria for Assessing the Trustworthiness in Naturalistic Inquiries. Educational Communication and Technology Journal, 29, 1981, pp.75-92

operar, por tanto, libre de valores, de manera objetiva, cual técnico acrítico, irreflexivo, y, podríamos adelantar, provocando con ello injusticias educativas y sociales.

3.9 Triangulación.

Toda investigación termina en un informe final de conclusiones, en las que se expone un conjunto de hipótesis obtenidas utilizando una metodología sistemáticamente planificada. Para conseguir este objetivo utilizamos la triangulación.

“Cada método, afirma, revela facetas ligeramente diferentes de la misma realidad simbólica- cada método es una línea diferente de visión dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los investigadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva, un conjunto más rico y más completo de símbolos, de conceptos teóricos y un medio de verificar muchos de estos elementos. Este uso de múltiples líneas de visión es el que se denomina habitualmente Triangulación” (B.L.Berg, 1989, pp.4-5)

Para este trabajo, una vez establecido el objetivo de la investigación, con su correspondiente diseño y supuesto (hipótesis), afrontamos la tarea de la búsqueda y la recolección de la información y los datos necesarios. En base a esto, se realizó un estudio de la información extraída de libros y documentación oficial, la que fue descifrada e interpretada, generando un análisis detallado con el objetivo de crear matrices y tablas interpretadas empíricamente, de las que pudimos obtener información relevante en relación a las políticas educativas en el ámbito de la educación especial y ver cómo estas han ido orientando y transformando el rol del educador diferencial a lo largo del tiempo, tomando como periodo de referencia desde el año 1990 al año 2017.

Esta información fue consolidada mediante estudios e investigaciones que permitieron contrastar la información existente, realizando un análisis de los datos expuestos en los estudios, para posteriormente describir e interpretar el desarrollo y transformación del rol del Educador Diferencial a través de los paradigmas que subyacen al desarrollo de la profesión desde el año 1990 al 2017. Esta técnica permite interpretar la información y extraer conclusiones de manera de evidenciar y comunicar en qué consiste hoy el rol del Educador Diferencial.

MARCO REFERENCIAL.

“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”

Humberto Maturana.

A continuación se expone la contextualización teórica que enmarca este trabajo investigativo, trabajo que contribuye al análisis e interpretación de la información extraída del discurso legislativo nacional, en materia de políticas de educación especial y cómo estas modelan el rol del educador diferencial desde los años noventa hasta la actualidad.

En este sentido, a lo largo de este capítulo, se verán desarrollados los siguientes temas: Una mirada histórica de la educación especial; grandes hitos e investigaciones desde los inicios de los '60, para tener como referencia, pero se enfatizará el periodo de tiempo a partir de los '90 hasta la actualidad; también se realiza un análisis crítico de las tensiones existentes en torno a la diversidad, inclusión, identidad profesional y rol profesional docente y del desarrollo y transformación del rol del Educador Diferencial a través de los paradigmas que subyacen al desarrollo de la profesión desde el año 1990 al 2017.

4.1 Políticas Educativas de Educación Especial desde el año 1990 al 2017.

“Si la intención educativa tiene que funcionar como símbolo central del sistema educativo tiene que ser accesible a todas las operaciones del sistema, porque de otro modo esas operaciones no serían reconocibles como propias, sino que se desarrollarían en el entorno del sistema”

Niklas Luhmann

Desde sus inicios, la Educación Especial ha estado vinculada con la medicina y la psicología, lo cual dio inicio al estudio y descripción de los déficits, clasificándolos según su origen para “curar” la patología (modelo biomédico). A su vez, el enfoque psicológico adapta las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado.

Estos enfoques, tuvieron su mayor auge entre los años '40 y '60, épocas que definen una atención educativa segregadora para niños y niñas con discapacidad en escuelas especiales, dando origen al principio de normalización, entendiéndose por tal, desde sus inicios (Bank-Mikkelsen, 1959) como la “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”.

Sin embargo, en 1978, surgió el Informe Warnock, que vino a marcar un antes y un después en la educación especial, al proporcionar un nuevo significado al concepto de “normalización”. A partir de entonces, no se buscó convertir a una persona con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en “normal”, sino que se le aceptó tal como era, con sus necesidades, con los mismos derechos que los demás y ofreciéndole los servicios necesarios para que pudiese desarrollar al máximo sus posibilidades.

En virtud de lo anterior, se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial, pasando de una perspectiva clínica a una perspectiva psicopedagógica, sustentada en el principio de integración. Este cambio de paradigma se asocia a la acción educativa, integrando a todas las personas de todas las edades y en ámbitos educativos formales y no formales, para satisfacer las necesidades educativas especiales, favoreciendo sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Chile no es ajeno a los nuevos movimientos sociales que promueven una educación para todos. En este contexto histórico, en el año 1964, el gobierno de Eduardo Frei Montalva se aboca a generar una Reforma Educacional profunda, con el fin de lograr un cambio

estructural en la sociedad chilena, para promover la participación del pueblo, un pueblo que se fortalece en la educación y la toma como fuerza para los cambios sociales.

Casi tres décadas más tarde, Chile inicia un nuevo 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. Este mismo año se dicta el Decreto Supremo de Educación N°490/90, que establece normas para implementar Programas de Integración Escolar, posibilitando que los establecimientos educacionales percibieran una subvención especial por cada estudiante integrado y con ello la contratación de profesores especialistas.

“Entonces, el desafío de formación de educadores diferenciales transitó desde el diagnóstico hacia la evaluación de personas discapacitadas para determinar sus Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema escolar. Así también, avanza desde el tratamiento hacia la intervención, ahora de los procesos educativos de las personas discapacitadas para atender dichas NEE y promover su integración en contextos escolares”. (Manghi et al., 2012, pp. 49,50)

Sin embargo, mientras en Chile se desarrollaba el modelo integracionista, surge el Movimiento de Educación Inclusiva (UNESCO, 1994) como un aporte de la Educación Especial al Movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 1990). Este movimiento internacional exige replantear el quehacer profesional de los Educadores Diferenciales, considerando la evaluación de las necesidades educativas especiales de los discapacitados, hacia una evaluación de la diversidad. Esta evaluación permitiría reconocer en los contextos, las barreras que limitan o dificultan la inclusión de todos, como también a replantearse la intervención escolar, laboral y social de las personas con necesidad educativas especiales, hacia la intervención, buscando disminuir o eliminar las barreras que hasta ese momento existían, con el fin de garantizar el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación y no discriminación, valorando la diversidad de cada sujeto (UNESCO/OREALC, 2004). Paralelamente en Chile, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990) incluye indicaciones para los planes y programas de estudio que consideren las llamadas Necesidades Educativas Especiales (FONADIS, 1998).

Acorde a los movimientos mundiales de inclusión, en 1993 se dictan las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de la ONU.

“En realidad, las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad se elaboraron sobre la base de la experiencia adquirida durante el decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos, que comprenden los años 1983-1992. Así mismo, es fundamental la Carta de Derechos Humanos, que comprende la Declaración Universal de Derechos Humanos; el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. También encontramos el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, el cual constituye el fundamento político y moral de estas Normas”. (ONU, 2010, pp. 347-380)

En Enero de 1994, en Chile se promulga la ley de Integración Social de Personas con Discapacidad N°19.284, la cual tiene como eje principal un cambio profundo, que no solo incluye el ámbito educativo, sino además tiene por misión, lograr en forma efectiva la plena integración de personas con Discapacidad a la sociedad Chilena, fortaleciendo a su vez las políticas de Integración Escolar. Gracias a estas decisiones, se expresan nuevas concepciones sobre Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales, entendiéndose, además, nuevas transformaciones y un aumento del rol protagónico de los Docente de Educación Diferencial.

El Decreto Supremo N°01 de 1998, por su parte, regula el proceso de integración mediante una estrategia de Proyecto, que posibilita el financiamiento vía subvención. Este decreto, entrega directrices en relación a cómo organizar los Proyectos de Integración, promoviendo tres estrategias principales:

1. La organización de proyectos de integración en un solo establecimiento.
2. La organización de proyectos comunales, en el caso que haya varios establecimientos del mismo sostenedor ubicados en la misma comuna que implementen opciones de integración.
3. La organización de proyectos en común, que se caracterizan por considerar establecimientos de distinta dependencia que pueden ubicarse incluso en regiones diferentes, pero que cuentan con algunos procesos administrativos en común.

Además, define cuatro opciones de integración que van desde la plena integración curricular del estudiante integrado, a otras más restrictivas, como son las opciones 3 y 4, en

las cuales, el estudiante integrado pasa la mayor parte del tiempo o la totalidad de este, en un aula de recursos, como lo refleja el Artículo 12 del decreto en cuestión:

Artículo 12: Los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad podrán ser parte de un proyecto de “integración escolar”. Entre otras, a través de algunas de las siguientes opciones:

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el “Aula de Recursos” en forma complementaria.
2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el “Aula de Recursos”.
3. Asiste en la misma proporción de tiempo al “Aula de Recursos” y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.
4. Asiste a todas las actividades en el “Aula de Recursos” y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales.

En estas últimas, el trabajo con el estudiante se aleja del currículo común y se centra más en el uso de currículos paralelos, como son los planes y programas por discapacidad aprobados por los decretos 86, 87, 89 y 815, todos de 1990.

En el año 2002 se elabora el actual Decreto N° 1300 que aprueba planes y programas para alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje. Esta normativa se llevó a cabo con distintos actores sociales ligados a la educación, tales como Ministerio, profesores, fonoaudiólogos, sostenedores de las escuelas de lenguaje, universidades y especialistas a nivel nacional e internacional.

En el año 2004, a través de un proceso abierto, en el que participaron profesionales expertos en educación y miembros de la sociedad civil, se construyó la Política Nacional de Educación Especial de nuestro país. Este proceso constituyó una nueva etapa en la Reforma Educacional, un nuevo impulso para que, efectivamente, los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales hagan realidad su derecho a la educación en un sistema educacional más integrador e inclusivo. Los principales desafíos que la política nacional en educación especial buscaba en el periodo 2006 al 2010 eran:

- Promover en las distintas instancias del sistema educacional el desarrollo de concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la

diversidad y de los derechos de las personas que presentan necesidades educativas especiales.

- Generar las condiciones necesarias en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional para que las personas que presentan necesidades “educativas especiales accedan, progresen y egresen con las competencias necesarias para su participación en la sociedad.
- Favorecer la articulación de la educación regular y especial en todos los niveles y modalidades del sistema escolar, incorporando transversalmente la temática de las necesidades educativas especiales en las políticas educativas.
- Fortalecer los equipos multiprofesionales de la educación especial en todos los departamentos provinciales del país para coordinar el desarrollo de acciones de asesoría, evaluación y control a los establecimientos educacionales que trabajan con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales y para implementar, evaluar y hacer el seguimiento de la presente política. (Política Nacional de EE, 2006, p.46)

Posteriormente, se promulga el Decreto N°170 en el año 2009, que fija las normas para determinar a los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para la educación especial. Se definen, también, a los profesionales competentes, entendiéndose como “profesional competente” a aquel idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la evaluación y diagnóstico de las necesidades educativas especiales. Es importante mencionar que en este decreto se observa una extensión del modelo médico que en sus inicios marcaba el paso de la educación especial, dado que el énfasis se encuentra en el diagnóstico, en la etiqueta. Se produce, entonces, un estancamiento durante este periodo, una suerte de contradicción entre los paradigmas, que hablan de una educación inclusiva, y las políticas de educación que fomentan la clasificación, discriminación y categorización de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, promoviendo el Diferencialismo. Tapia, cuando cita a Skliar (2005), en relación al diferencialismo, señala:

“las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, (...) Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes” y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de “norma” (...) Se establece un

proceso de “diferencialismo” que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa. (...) La preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los “diferentes”, banalizando al mismo tiempo las diferencias”. (p.82)

Por otro lado, en el año 2013, en el documento sobre las Orientaciones Técnicas para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar en Chile, se establece la dinámica de trabajo de los participantes del Programa de Integración, entre ellos los Educadores Diferenciales y sus labores específicas, donde destacamos la continuidad de su rol y accionar asistencialista. De todos modos, se establecen hitos importantes, tales como el trabajo colaborativo como herramienta para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Aunque el trabajo colaborativo ha sido definido de diferentes formas, en líneas generales se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda.

Durante los meses de octubre a diciembre del 2014 se concreta el trabajo de la Mesa Técnica de Educación Especial, conformada por profesionales de la sociedad civil que contaban con experticia en el tema y una trayectoria de trabajo en tareas relacionadas con la educación especial y la inclusión. Las reflexiones y temáticas de debates giraron en torno a tres ejes fundamentales:

- Promoción e implementación de un enfoque inclusivo que asegure una educación de calidad a los estudiantes con discapacidad o que enfrentan mayores barreras para participar y aprender.
- Condiciones de la institucionalidad del Sistema educativo y propuestas de políticas para favorecer una educación inclusiva de calidad, con particular atención a los estudiantes con discapacidad o que enfrentan mayores barreras para participar y aprender.

- Condiciones y mecanismos de financiamiento que faciliten el desarrollo de establecimientos educativos inclusivos. (Especial M.T, 2015, p.4)

Estos ejes temáticos dieron como resultado el surgimiento de propuestas de mejoras para una política de educación inclusiva que promueva un cambio de paradigma, de uno segregador a uno inclusivo. Entre estas propuestas, encontramos:

- Política Nacional de Inclusión de carácter general, intersectorial y de largo plazo, con un enfoque de derechos, amplia participación social y que abarque todos los niveles del sistema educativo. (Especial M.T, 2015, p.23)
- La inclusión y la respuesta educativa a la diversidad deben considerarse de manera transversal en todos los componentes y niveles del sistema educativo, favoreciendo la coordinación y la promoción del paradigma de la inclusión. (Especial M.T, 2015 p.25)
- Contar con un currículo único, flexible e inclusivo que sea relevante y pertinente para la diversidad de estudiantes y contextos en todos los niveles de la educación escolar. (Especial M.T, 2015, p.26)
- Avanzar hacia un sistema integral de evaluación de la calidad de la educación que considere la diversidad como un eje transversal. (Especial M.T, 2015, p.28)
- Desarrollar un nuevo marco normativo que permita avanzar hacia un sistema educativo inclusivo, coherente con el enfoque de derechos, la inclusión y la no discriminación. (Especial M.T, 2015, p.30)
- Mejorar los procesos y mecanismos de fiscalización que realiza la Superintendencia de modo que sean expresión concreta de la inclusión, la respuesta a la diversidad, la no segregación y la no discriminación arbitraria en la gestión educativa y administrativa de las escuelas. (Especial M.T, 2015, p.31)
- Establecer normativas y procedimientos que garanticen el acceso y permanencia de todas y todos los estudiantes en el sistema educativo, particularmente de aquellos con discapacidad. (Especial M.T, 2015, p.31)
- Desarrollar un sistema integral de orientación y apoyo con base territorial que colabore con las escuelas para dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje y promover el desarrollo de todos los estudiantes en los diferentes niveles educativos. (Especial M.T, 2015, p.35)

- Establecer un modelo de financiamiento mixto para todas las escuelas que combine un aporte basal de apoyo a la diversidad con financiamiento adicional diferenciado para los estudiantes con necesidades de apoyo específicas. (Especial M.T, 2015, p.42)

A partir de estas reflexiones y análisis considerando que “el concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo” (MINEDUC, 2015) es que se crea el Decreto 83/2015, que regula y orienta el proceso de adecuación curricular en educación parvularia y básica (MINEDUC, 2015). Es aquí donde se imprime el deseo imperante de asegurar que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales puedan acceder y participar del currículum nacional, asegurándoles similares condiciones para progresar y mantenerse en el sistema escolar regular. Booth y Ainscow (como se citó en Abadie, 2017) hacen alusión a que este marco incluye la práctica de la co-enseñanza y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como modelos de trabajo pedagógico para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje más apropiado a la diversidad de características y necesidades de todos los estudiantes. Este diseño es un marco curricular y didáctico basado en los conocimientos actuales de las neurociencias sobre el aprendizaje, que busca generar un currículum que responda adecuadamente a la diversidad real en las aulas.

Enfrentados a esta realidad, en que todos los profesionales de la educación de un establecimiento deben trabajar articulando el diseño curricular, con el fin de asegurar la flexibilidad curricular y el respeto de los estilos y las capacidades de aprendizaje de todos los estudiantes, es que se evidencia una importante falta de capacitación en la materia, convirtiéndose en una barrera que ha perjudicado su plena implementación y la aplicación de sus principios.

Los principios que orientan el Diseño Universal para el Aprendizaje son los siguientes:

1.- Proporcionar múltiples medios de presentación y representación: Bajo este criterio el docente reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias. Por lo anterior, la planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes. (Decreto N°83, 2015, p.20).

2.-Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión: El docente considera todas las formas de comunicación y expresión. Se refiere al modo en que los alumnos ejecutan las actividades y expresan los productos de su aprendizaje. (Decreto N° 83, 2015, p.21)

3.-Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso: Alude a las variadas formas en que los alumnos pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella. (Decreto N° 83, 2015, p.22)

Frente a la posibilidad de que este diseño de planificación no responda adecuadamente a las necesidades de los estudiantes, se mantiene la posibilidad de reevaluar y crear adecuaciones curriculares (AACC), es decir, modificaciones a los elementos del currículum que se convierten en adaptaciones individualizadas de las planificaciones de las asignaturas que se realizan en el aula común para el estudiante con Necesidades Educativas Especiales.

Si bien, hasta la fecha, no existe una investigación formal que nos permita medir en forma práctica la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en el sistema escolar chileno, se observa en el día a día la necesidad de perfeccionamiento y mayor comprensión de los profesores para replantearse sus prácticas docentes. Así, también, se constata la gran cantidad de estudiantes por sala de clases, la acogida no siempre óptima de los docentes al trabajo colaborativo y un sistema escolar que sobrevalora las evaluaciones estandarizadas.

Al visualizar el desglose de las políticas que han dictado las prácticas educativas en relación a la Educación Especial, se puede concluir que el rol del docente de educación diferencial está siempre influenciado por el marco legal predominante, por los gobiernos y sus propios intereses. Entonces, es posible que el profesional de la educación especial influya en estas transformaciones de alguna forma. Manghi et al (2012), haciendo alusión al tránsito de paradigma en la formación profesional del profesor de educación diferencial, dice:

“En definitiva, en este período de transición y de alta complejidad, la formación de profesores debe ocuparse de favorecer la re-significación de la identidad profesional en un modelo inclusivo, en la que el saber profesional se constituye y se construye socialmente para eliminar o disminuir las barreras que obstaculizan el aprendizaje escolar y el desarrollo de la población infantil, juvenil y adulta. Por ello, las habilidades y aprendizajes de estos profesionales han de ir adecuándose a los nuevos

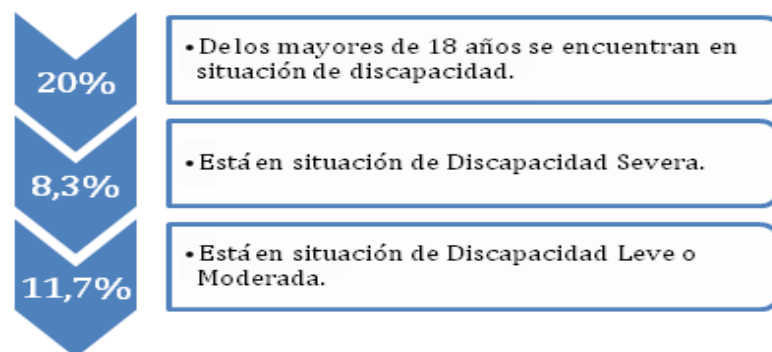
conocimientos desarrollados en educación, pedagogía y psicopedagogía para que el quehacer profesional se adecue a las nuevas demandas sociales que valoran la diversidad de los aprendices”. (p.54)

Finalmente, en la senda de lograr una sociedad más inclusiva y observando una nueva posibilidad de ampliar el rol del educador diferencial al campo formativo laboral, destacamos la promulgación de la Ley de Inclusión Laboral para Personas en Situación de Discapacidad (MINEDUC, 2017). Esta ley garantiza:

- La reserva del 1% de la cuota de empleos para personas con discapacidad en empresas públicas y privadas que tengan más de 100 trabajadores.
- El Respeto a la dignidad de las personas con discapacidad mental, permitiendo que accedan a una remuneración más digna con la base del sueldo mínimo.
- Se prohíbe toda discriminación hacia personas con discapacidad.
- Las personas en situación de discapacidad contarán con garantías en los procesos de selección laboral del Estado.

El esquema que se presenta a continuación muestra información porcentual de la población que se encuentra en situación de discapacidad cognitiva en nuestro país. Para confeccionarlo, nos basamos en los resultados que arrojó el II Estudio Nacional sobre Discapacidad, que realizó el Ministerio de Desarrollo Social en el año 2015.

Ilustración 1: Discapacidad Cognitiva en Chile.⁴



Según el Estudio, sólo el 39,3% de estas personas tienen empleos, lo que refleja la necesidad imperante de aumentar esa cifra. Sin embargo, cabe mencionar que esta ley no incluye información respecto a la formación y preparación laboral de las personas en situación de discapacidad (específicamente cognitiva) para ingresar al mundo laboral.

⁴Ilustración Extraída del sitio Web <http://www.gob.cl/conoce-las-novedades-la-ley-inclusion-laboral-personas-discapacidad/>

4.2 Tensiones Epistemológicas en torno a la Diversidad, Inclusión, Identidad Profesional y Rol Profesional Docente.

4.2.1 Sobre Diversidad.

Generalmente, cuando se habla de cultura y de comunidad, las expresiones en torno a la diversidad se centran en dos discursos: Los utópicos y alejados de la realidad concreta, y los categorizantes, que prevalecen en la actualidad. Estos últimos se refieren al otro como “aquellos”, indígenas, negros, mujeres, discapacitados; sin transparencia ni respeto al referirse a las minorías, pues no toman en consideración que la cultura y la sociedad se construye a partir de la relación con los otros.

Desde una mirada tradicional y apuntando a lo cultural, la UNESCO (2001), en su Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, afirma que:

Art. 1. “La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. La diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras”.

Por otro lado, esta declaración señala también que, para la sociedad, la diversidad cultural “es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural (UNESCO, 2001)”

Teniendo en consideración estas ideas es que debemos estar alerta ante el resurgimiento de tendencias autoritarias en la sociedad, pues son ellas las que tienden a ver al otro, ya sea al pobre, al inmigrante, al discapacitado, al diferente, como una amenaza para el bienestar y el estilo de vida de un país.

Bazán y Manosalva (2006), desde su perspectiva respecto al concepto y significaciones en torno a la diversidad, nos hablan desde un paradigma crítico y justifica el motivo que tiene la tendencia de atender a la diversidad:

“El motivo para atender a la diversidad es el control. Optimizar una realidad y hacerla eficiente (por ejemplo: mejorar los aprendizajes), así el lugar de la diversidad es allá afuera, en el otro. Se valora la diversidad desde el riesgo y el temor: desde lo patológico, el rol del sujeto frente a la diversidad aquí es pasivo e individual. Se nace con ella o se adquiere. El rango de expresión de la diversidad es un rasgo físico, psicológico, médico o social. Un recurso o medio para adaptarse o estar en la sociedad. Las estrategias para abordar la diversidad son el pensar racional y objetivamente lo diferente, decidir y actuar. Las técnicas que se utilizan para conocer la diversidad son estadísticas, tests y cuestionarios. Los fundamentos de poder para atender a la diversidad, tienen que ver con expertos en la materia, una autoridad superior. Los vínculos que se establecen con la normalidad tienen relación con entenderla como una definición necesaria para poner límite y orden a la diversidad permitida; por último la noción de la moral está asociada a una diversidad dicotómica: muestra lo bueno y lo malo”

En esta misma línea crítica, Skliar(2005) nos entrega su propia comprensión del concepto con un tono de desconfianza ante lo que implica el análisis de los discursos de diversidad:

“Sospecho del término “diversidad”. Sobre todo por su aroma a reforma y por su rápida y poco debatida absorción en algunos discursos educativos igualmente reformistas. “Diversidad” siempre me ha parecido “bio-diversidad”, esto es, una forma liviana, ligera, descomprometida, de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las experiencias de ser otro, etc. Y me parece, otra vez, una forma de designación de lo otro, de los otros, sin que se curve en nada la omnipotencia de la mismidad “normal”. (p.19)

Skliar ha definido, también, quiénes son los diversos y cómo deben ser tratados, aludiendo a la relación que existe con el diferencialismo:

“La descripción que se hace del sujeto diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes serían los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, los salvajes a civilizar, los excluidos a incluir, etc. La imagen del diferencialismo se vuelve, así, bien nítida: no es otra cosa que un dedo que apunta directamente a lo que cree que falta, a lo que entiende como ausencia, a lo que supone como desvío, a lo que se configura como anormal” (Skliar, 2013, p.40)

Entonces, la propia naturaleza de la palabra Diversidad implica lo diverso, lo distinto, los demás, los que poseen atributos para bien o para mal, lo que los hace integrar diferentes categorías. Entonces, ¿qué es realmente la diversidad? Como dice Domingo Bazán, la diversidad es una compleja opción ética y política que demanda vivir. Hay aquí una visión pedagógica cuyo sentido último es la transformación social y la dignificación de la vida humana. El vivir la diversidad implica una opción de construcción social y escolar que crea sentido desde la otredad, del amor, de la empatía. Ayuda al desarrollo integral y al de los demás. Así construimos cotidiano, relacionándonos desde planos emocionales que nos llevan a un pensar y un hacer de respeto hacia el otro desde nuestras diferencias.

La diversidad, desde la mirada de la coexistencia con el otro, implica tener siempre presente qué es ser “diverso” y qué es “vivir en diversidad”, lo que nos obliga a enfatizar el amor y la empatía que expone el discurso de transformación desde una individualidad diversa hacia una comunidad diversa. Así, podemos relacionarnos emocionalmente con el “otro” para generar prácticas educativas integradoras. Para Humberto Maturana, la diversidad es un proceso de transformaciones donde cada uno acepta al otro en su manera única de ser, donde se respeta, integra, educa, transforma en la aceptación de cada uno y su entorno con su medio.

Consecuentemente, la atención a la diversidad implica incorporar el concepto de Inclusión desde una mirada crítica y transformadora, lo que conlleva, a su vez, analizar la formación e identidad del Profesor de Educación diferencial.

Skliar (2010), desde su perspectiva crítica, nos habla de esto haciendo referencia al rol docente:

“¿Qué puede interesar, a aquellos que se están formando en educación, una mirada crítica sobre los deficientes, un cambio teórico sobre la educación especial y sus relaciones con los valores, la ética y la exclusión? ¿Podrán percibir, los nuevos

educadores, que la cuestión de la deficiencia no puede -ni debe- ser pensada exclusivamente en torno de las estrechas fronteras de inclusión/exclusión? ¿Incluirán en su debate formativo no sólo los textos de los especialistas sino también -y sobre todo- las narraciones que los otros hacen sobre sí mismos?” (pp. 2-3)

El discurso de la educación en la diversidad se manifiesta fuerte, reiterado y recursivamente en las actuales políticas de educación especial, que dicen relación con el acto educativo que proveen las comunidades educativas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes. Éste acto educativo guarda relación con los conceptos de integración e inclusión que a continuación se expondrán.

4.2.2 Sobre Integración/Inclusión.

La integración escolar surge del principio de normalización, que tuvo como principal consecuencia la generación del Informe Warnock (1978), elaborado por el sistema educativo inglés. Según este informe, el principio de integración se funda en que toda persona con Discapacidad tiene derecho a desarrollarse plenamente en la sociedad.

Este Informe, además, contiene la evaluación del proceso de integración: marco general, hipótesis y fases del proyecto, el cual plantea que existen tres tipos de integración:

“a) Integración Física: cuando se crean clases de educación especial en una escuela común, pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.

b) Integración Social: Clases de educación especial en la escuela común, compartiendo algunas actividades extraescolares.

c) Integración Funcional: Los estudiantes con N.E.E, participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas. En esta modalidad, también, existen diferentes opciones: compartir sólo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común”. (p.9)

La integración, por lo tanto, es un principio basado en la legitimidad de los derechos y deberes sustantivos de la persona y el reconocimiento de los principios de igualdad y derecho a las diferencias entre todos. Contempla la “necesidad especial” como situación de excepcionalidad, a la que el entorno debe dar respuesta mediante las adaptaciones y medios asistenciales que sean precisos.

Por otro lado Manosalva y Tapia (2010) describen la integración escolar de la siguiente forma:

“La integración de personas con y sin discapacidad, se origina como movimiento social que tiene como finalidad equiparar las oportunidades educativas, laborales y sociales de todas las personas. En este sentido, la integración se sustenta en un cambio de mirada y representación del fenómeno de la discapacidad entendiéndola y definiéndola como un fenómeno que se da en la interacción del sujeto con el medio (Complejidad psico-social), y no como un problema personal (reduccionismo constitutivo). En esta lógica, la discapacidad depende de la interrelación entre el contexto social, cultural, económico, político y, las características y necesidades particulares de cada persona”.(p. 85)

A partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, efectuada el año 1994, se inicia el proceso para establecer la inclusión como nuevo principio asociado a la discapacidad, el que, al igual que la integración, surge dentro del ámbito educacional y luego es llevado al plano social de integración.

Con respecto al término “inclusión”, en el documento “Directrices sobre políticas de inclusión en educación, la UNESCO, 2009, lo define como:

“Proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que corresponde al sistema educativo ordinario educar a todos los niños y niñas”. (p.9)

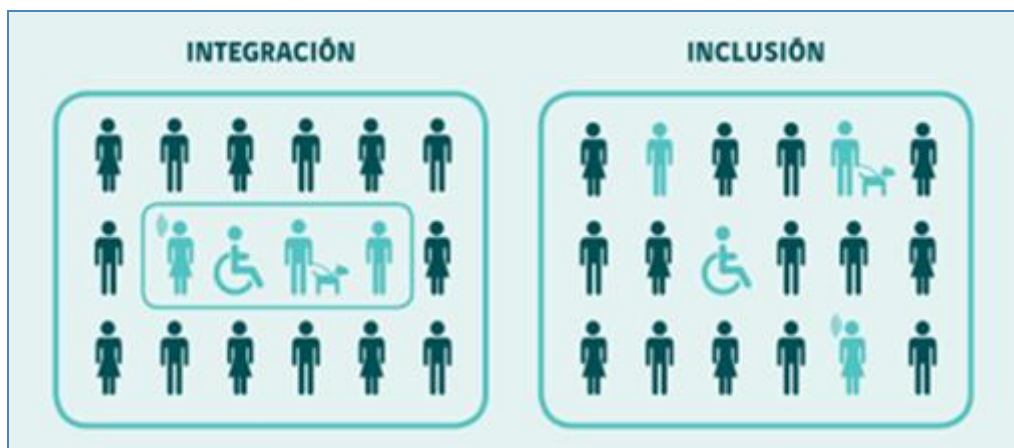
Booth y Ainscow (2000) definen la inclusión como “un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos” (p.30)

Sin embargo, hay que tener en cuenta que Foucault (2000) considera que la inclusión es un mecanismo de control poblacional y/o individual, dado que el sistema ejerce su poder excluyendo y se propone hacerlo por medio de la inclusión o, para mejor decirlo, mediante la ficción y la promesa integradora. Al tratarse de un mismo sistema –reitero: político, cultural, jurídico, pedagógico-, afirma Foucault que los procesos de exclusión e inclusión acaban por ser muy parecidos entre sí, siendo entonces la inclusión un mecanismo de control que no es la contra-cara de la exclusión sino que la substituye. La inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad.

Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes, aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad.

En la siguiente ilustración se visualizan de manera más clara las diferencias de los dos conceptos.

Ilustración 2: Diferencias de la Integración y la Inclusión.⁵



De acuerdo a la ilustración anterior, en el II Estudio Nacional de Discapacidad realizado durante el año 2015, por el organismo gubernamental SENADIS, mencionan las diferencias entre los principios de Integración e Inclusión aludiendo que “el principio de integración se centra en las personas con discapacidad y en su diagnóstico; se basa en los

⁵Ilustración sacada del II Estudio Nacional de Discapacidad, 2015. p.30.

principios de igualdad y competencia. La inserción es parcial y condicionada, tendiendo a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción, exigiendo transformaciones superficiales” (p.30).

“El principio de inclusión, por su parte, se basa en el total de la población, en los principios de equidad, cooperación y solidaridad, valorizando las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad. La inserción es total e incondicional, exigiendo transformaciones profundas y rupturas en los sistemas” (SENADIS, 2015, p.30).

Tomando en cuenta lo descrito anteriormente, se evidencia que los términos de “inclusión” e “integración” no están ligados y entre ellos existe una gran diferencia en cómo se ve, se describe y se trata a cada persona que presenta alguna característica propia. Por lo tanto, la inclusión en educación requiere la creación de una cultura escolar que se preocupe de desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras que enfrentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje. La educación inclusiva, entonces, se convierte en una actitud, en una forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo clave, en este contexto, el rol del educador diferencial para llevar a cabo prácticas inclusivas y no integradoras.

4.2.3 Sobre Identidad Profesional y Rol Profesional docente.

La pedagogía, a diferencia de otras disciplinas, produce un mayor impacto en nuestra sociedad, ya que la responsabilidad no está solo en formar a los ciudadanos que componen una sociedad. Enseñar, como dice Maturana, implica rigor metódico, investigación, respeto a los educandos, ética, ser un ejemplo, ser abierto a lo nuevo y rechazar la discriminación, entre otras responsabilidades y especialidades.

Gysling (1992) postula que “la Identidad profesional docente constituye un mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (p.12).

Actualmente, la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, manifiesta en su discurso teórico la búsqueda del reconocimiento profesional y la valoración social de la profesión para las futuras generaciones. Su objetivo es mejorar las condiciones del ejercicio de la profesión docente y aumentar la valoración social de esta profesión por parte de la ciudadanía, comprendiendo la misión decisiva que cumple para el desarrollo del país.

Refiriéndose a la identidad profesional, Day (2006) cuando cita a Ball, separa con acierto la identidad situada de la identidad sustantiva. Expone que “la identidad situada de una persona es una presentación maleable del yo, que difiere de acuerdo con definiciones concretas de situaciones y la contrasta con la presentación más estable, básica, que es fundamental con respecto a la forma de pensar de una persona sobre sí misma”(p.68).

Por otro lado, éste autor hace alusión que “una parte importante de la bibliografía de investigación manifiesta que el conocimiento del yo es un elemento crucial de la forma en que elaboran e interpretan los docentes la naturaleza de su trabajo (Kelchtermans y Vandenberghe 1994) y que los acontecimientos y experiencias de su vida personal están íntimamente vinculados al desarrollo de sus funciones profesionales (Ball y Goodson, 1985; Goodson y Hargreaves, 1996)” (p.68).

Day (2006) cuando cita a Sachs, en su libro *Identidad personal y profesional del docente y sus valores*, menciona que esta autora identifica dos formas contrapuestas de identidad profesional:

“La primera es la empresarial, asociándola con los profesores eficientes y responsables, que dan cuenta de sus actos y aceptan los imperativos de la normativa impuesta por agentes externos, con una enseñanza de calidad elevada, medida por indicadores externos de rendimiento. Esta identidad puede caracterizarse como individualista, competitiva, controladora y reguladora, definida externamente. La segunda identidad es la activista, impulsada por la creencia en la importancia de movilizarse en beneficio del aprendizaje de los estudiantes y de mejorar las condiciones en que pueda darse. En esta identidad los maestros se preocupan ante todo de crear y poner en marcha procedimientos que proporcionen a los alumnos experiencias democráticas y emancipadoras de sus conocimientos e inquietudes. Señala la autora que la identidad empresarial es el producto deseado de la eficiencia y los planes controladores mientras que la activista apunta a unas aulas y escuelas orientadas a la investigación, colaboración, en que la enseñanza está relacionada con grandes ideales y valores sociales, en las que sus fines trascienden el instrumentalismo estrecho de los actuales planes de la reforma”. (p.69)

Por otro lado, la teoría también entrega representaciones y comprensiones del concepto, que lo involucran con los tipos de relaciones interpersonales que uno establece con el entorno y los demás profesionales de una comunidad educativa.

“La construcción de la identidad profesional también es un proceso colectivo, pues se requiere reflexionar intersubjetivamente acerca de estas representaciones, experiencias y saberes especializados. Esta reflexión les permite ejercitar su autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen. De este modo, es a partir de este proceso de reflexión intersubjetiva que se generan colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones y se construye socialmente su identidad profesional docente.” (Prieto, 2004 p.32)

Actualmente, el profesorado se enfrenta a una experiencia social en la que su trabajo e influencia socializadora sobre los estudiantes no es percibida ni por estos ni por el resto de la sociedad como un capital cultural seguro, estable y rentable. Específicamente la educación especial no se margina de esta situación y hace los esfuerzos necesarios para dignificar la profesión y establecer un nuevo rol bajo los nuevos discursos legislativos sobre educación inclusiva.

4.3 Desarrollo y Transformación del Rol del Educador Diferencial desde el año 1990 al 2017.

“Las personas que se desarrollan... son aquellas a las que les gusta aprender, buscan nuevos retos, disfrutan con entornos intelectualmente estimulantes, son reflexivas, hacen planes y se fijan objetivos, se arriesgan, se ven a sí mismos en los contextos sociales generales de la historia, las instituciones y las grandes tendencias culturales, y se responsabilizan de sí mismos y de su entorno”

Rest.

Históricamentelos profesores llevan el peso de reformas mal diseñadas, por la falta de una visión de conjunto y de previsión de condiciones mínimas sobre las nuevas demandas que exigen los cambios sociales, y con ello las modificaciones en el rol y en la identidad profesional que los docentes tienen de su profesión. Esteve (2007) afirma que “el desarrollo de medidas tendientes a reafirmar la identidad profesional de los docentes y a devolverles el orgullo de serlo pasa necesariamente por una reforma en profundidad de los enfoques de la formación inicial y continua de nuestros docentes, abandonando el intento de formarlos para un sistema educativo que ya no existe, e intentando formarlos para las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento” (p.19).

Ahora bien, la Ley de Inclusión Escolar busca cambiar el sistema educacional chileno, el más mercantilizado del mundo, transformando la educación desde un bien de consumo a un derecho social, poniendo énfasis en regular la admisión de los y las estudiantes, eliminar el financiamiento compartido y prohibir el lucro en establecimientos educacionales que reciban aportes del Estado.

Estas transformaciones sociales y cambios en políticas educativas, interpelan el trabajo de profesores y educadores de todas las modalidades: básica, media y educación especial, presentando nuevas problemáticas y desafíos al trabajo y a la experiencia cotidiana de estos profesionales. Tenti cuando cita a Dubet F y Duru – Bellat M (2000) mencionan que “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su propia práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los estudiantes y de la sociedad” (p.120). Los problemas de Convivencia Escolar dentro de

la comunidad educativa muchas veces hacen que los profesores vean amenazado su rol y tiendan a convertirse, muchas veces, en psicólogos, terapeutas y trabajadores sociales, entre otros, desvirtuando en sí su propia identidad profesional docente.

Por tanto, construir el rol del profesional docente, tal cual lo analizamos en el capítulo anterior, conlleva necesariamente saber qué posee una persona sobre su quehacer conjugada con la visión que poseen los demás profesionales sobre su quehacer. Es una representación individualizada de sus labores, pero a la vez se produce en la convivencia con el otro. También tiene que ver con la identidad personal que tiene ese docente, sus valores y sus creencias, su cultura, su manera de ser, incluso el entorno con el cual esa persona se desarrolla.

A continuación, se expone un análisis del desarrollo y transformación del rol del educador diferencial a través de los paradigmas que subyacen de las políticas de educación especial y que orientan el desarrollo de la profesión a partir del año 1990 al 2017.

A principio de los años '90, el principio de integración, por cierto, sustentó el cambio de un modelo de intervención más bien clínico a un modelo de intervención más educativo. Como se expuso en capítulos anteriores, este modelo integracionista surge con el Decreto Supremo de Educación N°490/90, que reglamenta por vez primera la integración de estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular; la Ley N° 19.284/94 sobre "La Integración Social de las personas con Discapacidad", que mandata no sólo al Estado sino que también, a todas las escuelas y liceos del país, a realizar las adaptaciones necesarias para llevar a cabo la integración escolar que satisfaga las necesidades especiales que presenten los/las estudiantes; y el Decreto Supremo de Educación N°1/98, que regula y orienta el proceso de integración con el fin de posibilitar el acceso, participación y permanencia de los y las estudiantes con NEE en las escuelas regulares, asignando subvención especial para el cumplimiento de dicho objetivo. Promueve un desplazamiento de educadores diferenciales de escuelas especiales a escuelas regulares que imparten este tipo de estrategia integracionista, como también despierta el interés de profesores de educación regular a capacitarse en la materia y con ello los hace replantearse el rol que en estos contextos educativos se les exige. Un rol profesional que busca la plena integración de estudiantes con NEE en escuelas regulares, basado en el principio de normalización. Como plantea Blanco (1999) desde una mirada más positivista:

“La integración deriva del principio de normalización, lo que se puede entender como 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, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población”. (p.58)

Bajo esta perspectiva, el rol del educador diferencial sigue manteniendo una lógica de profesional terapeuta que evalúa, diagnostica e interviene en base a la etiqueta diagnóstica que se le asigna al estudiante integrado para sustentar su quehacer especializado, buscando la normalización del estudiante a las normas sociales prescritas en la entidad educativa. Skliar (2005) refiere que la normalidad, desde la mirada de la educación especial, manifiesta la obsesión por lo normal y el deseo de las miradas científicas a normalizar todo. Menciona el diferencialismo como la acción de separar y distinguir de forma peyorativa haciendo que toda cosa que sea diferente sea un problema.

Así, Manosalva (2002) afirma que “el principio de normalización no pretende amoldar a las personas que pretendan algún tipo de necesidad especial a la persona “promedio”. No se trata de “curar” y hacer de las personas con necesidades especiales “sujetos normales”, es facilitar una aproximación a la normalidad en términos de experiencias y de comportamientos con todas las personas que participan de una determinada conducta” (pp. 42-43). Por lo tanto, lo que se debe modificar necesariamente es el medio para facilitar que las personas con necesidades educativas especiales puedan desarrollar su vida de la mejor manera, dándoles oportunidades de vivir experiencias lo más reales posibles en entornos menos restrictivos y más socializadores. Sin embargo, para llevar a cabo este cambio socioeducativo, se requiere realizar actividades de sensibilización, capacitación e intercambio de experiencias para potenciar los procesos de integración escolar. Es por este motivo que, durante el año 2003, el Ministerio de Educación becó a 4.000 docentes de educación básica para un curso de perfeccionamiento llamado “La integración en educación regular”, vía TELEDUC, elaborado por el Fondo Nacional de Discapacidad, (FONADIS, 2003, p.28).

Por otro lado, la comisión de expertos del año 2004, del Ministerio de Educación, liderada por Blanco, en relación a la formación insuficiente de los docentes de educación común y especial para atender las necesidades educativas especiales, señaló:

“Con bastante frecuencia, los docentes de las escuelas comunes no se sienten preparados para atender las necesidades educativas especiales de los niños y niñas

integrados, motivo por el cual se resisten a recibirlos en sus aulas. En la base de esta creencia persiste la concepción de que estos alumnos aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. Ciertamente, estos alumnos requieren una serie de ayudas y recursos de carácter especializado para facilitar o minimizar sus dificultades de aprendizaje, que muchos docentes no dominan, motivo por el cual, es necesaria la participación de docentes de Educación Especial. Muchas veces, estos últimos, además, tampoco cuentan con la formación necesaria para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad en el contexto del currículum y de la escuela común, ya que su formación ha estado principalmente orientada a la especialización en las distintas discapacidades, más que para atender las necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela común". (p.56)

El nuevo enfoque integracionista de la Educación Especial, expresado hasta el momento, obliga necesariamente a reflexionar y definir un nuevo rol y perfil de los docentes de Educación Especial. En virtud de lo anterior, se presentan a continuación algunas de las principales funciones que habrían de desempeñar los docentes de educación especial en el ejercicio de la profesión. Estas funciones fueron descritas por la comisión de expertos del año 2004, del Ministerio de Educación, presidida por Blanco.

- **Atención Especializada:** El Educador Diferencial debe otorgar una atención especializada para las NEE que puedan presentar determinados estudiantes a lo largo de toda su escolaridad, independiente a los contextos educativos. Esta atención debe basarse en el currículum común y ha de orientarse a la optimización de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, poniendo el énfasis en sus potencialidades y no sólo en sus dificultades.
- **Participación y Toma de decisiones:** Debe participar en las instancias y procesos de toma de decisiones educativas de las escuelas comunes para crear las condiciones que den respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Esto significa un trabajo cooperativo entre los docentes de educación común y los de especial en las AACC, en la identificación y evaluación de las NEE y en la modificación de aquellos aspectos del contexto y práctica educativa que limitan las oportunidades de aprendizaje y participación de los alumnos.

- **Desarrollo de Estrategias:** Desarrollar estrategias o programas orientados a los menores de seis años tanto para prevenir dificultades futuras como para atender tempranamente aquellas que ya hayan hecho su aparición. asegurando que reciban apoyo de los profesionales de la Educación Especial en el contexto de estos programas, o en última instancia atención ambulatoria en los centros de Educación Especial.
- **Trabajo con la familia y Comunidad:** Trabajar con la familia y la comunidad para fortalecer la atención de las NEE de los estudiantes, desarrollando acciones de información y formación para propiciar su adecuada participación. Aprovechar todos los recursos de la comunidad para atender de forma integral las necesidades educativas de los alumnos y favorecer su plena participación en la familia y la comunidad.

Al reflexionar sobre estas tareas fundamentales, inmediatamente se nos presentan las repercusiones que ellas tienen, tanto en el ámbito del desempeño y desarrollo profesional de los docentes, como en la formación que es preciso brindarles para que puedan enfrentar las nuevas demandas y desafíos que la sociedad les exige.

En nuestro país, los resultados de una investigación realizada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación durante los años 2006 y 2007 coinciden con la efectuada por CEAS el año 2004, en cuanto a que aún prima un modelo médico, observado no sólo en educadores diferenciales, sino también en profesores de aulas regulares. En el primer estudio, se precisa que los profesores de aulas comunes consideran que los profesores de apoyo (Educadores Diferenciales) son los mayores responsables de la enseñanza de los estudiantes con N.E.E. Se indica la urgencia de reorientar la formación inicial docente y optimizar la línea de formación continua de los profesionales involucrados en los procesos de integración, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto de la discapacidad. Se hace mención a la necesidad de desarrollar estrategias renovadas que consideren el marco curricular de la educación regular para asegurar el progreso educativo de los estudiantes con N.E.E. (MINEDUC- UMCE 2007).

Por consiguiente, la Política de Educación Especial 2006 -2010 explicita, entre sus líneas estratégicas y acciones a impulsar, la necesidad de mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular. Para ello, se propuso favorecer “un trabajo conjunto con las universidades e institutos profesionales que

imparten las carreras pedagógicas para que éstas incluyan en sus mallas curriculares conocimientos y estrategias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales” (MINEDUC, 2005, p.58). Por lo visto, ya en esos años existía la necesidad de reformular la formación inicial de educadores diferenciales y de profesores de educación básica y media, con relación a las demandas que el contexto sociocultural exigía. En relación a los desafíos de la formación inicial de los profesores, Mangui et al (2012) señalan que “los desafíos que hoy debe enfrentar la formación de profesores en general y de los educadores diferenciales en particular, se pueden resumir en cuatro ámbitos: dinamismo de la profesión, características del contexto laboral, coherencia entre el paradigma inclusivo y la formación de profesores y, por último y de manera específica, el equilibrio entre formación general y especializada” (p.51). Esta necesidad hasta el día de hoy prevalece, pero con la diferencia que se están tomando acciones concretas a nivel de políticas de educación superior, las que más adelante se expondrán, al referirnos a los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial.

Por otro lado, en marzo del año 2010, se promulga la Ley 20.422, “Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad”. Al alero de esta ley, se reglamenta la Ley 20.201, que modifica el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Desde esta perspectiva, aumenta la subvención incrementada y define y amplía las NEE de carácter transitorio, pues de considerar sólo a estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje, pasa a incluir a los con Trastornos Específicos de Aprendizaje, Trastorno Déficit Atencional con y sin hiperactividad o trastorno hipercinético y Coeficiente Intelectual en el Rango Límite con dificultades en la conducta adaptativa. Finalmente, establece que el MINEDUC debe elaborar un reglamento que norme los requisitos, instrumentos o pruebas diagnósticas que permita identificar a los/las estudiantes con NEE transitorias y permanentes que serán beneficiarios del incremento de la subvención de educación especial. A partir de esta realidad, con fecha 21 de abril de 2010, se publica el Decreto Supremo N°170 que fija las normas para determinar los estudiantes con N.E.E que serán beneficiarios de la subvenciones para educación especial, como lo manifiesta el Artículo 1 del presente decreto:

Artículo 1: El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los estudiantes con necesidades educativas especiales y por los que se

podrá impetrar el beneficio de la subvención del estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con fuerza de Ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación.

Conforme a lo dispuesto anteriormente, la llegada de esta reglamentación no hace más que seguir fortaleciendo el modelo médico con una racionalidad técnico-positivista de base, que sitúa al educador diferencial de un programa de integración escolar como un profesional especialista que diagnostica, que ejecuta cada actividad de forma controlada durante el proceso de diagnóstico de una N.E.E, ya que el interés principal es producir la etiqueta causal de integración y clasificar la información en formularios únicos. Este instrumento proporciona un panorama psicoeducativo general de las condiciones, fortalezas y necesidades del estudiante y su contexto (familiar y escolar), facilitando a los profesionales visualizar la respuesta educativa que deben entregar al alumno o alumna. (MINEDUC, 2010). Este modelo tecnicista-eficientista se observa en prácticas que actualmente siguen vigentes, como la ejecución del currículo escolar sin reflexión, sin espacio para la crítica y el compromiso moral, siendo el docente un mero técnico, un mero transmisor de información.

En el año 2012, la doctora Dominique Manghi, Profesora Asociada de Escuela de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, ejecutó un estudio que presenta los resultados de una consulta realizada a profesores de Educación Diferencial egresados de una institución, empleadores y profesores formadores de dichos profesionales de una Institución de Educación Superior. El objetivo de esta consulta fue conocer la visión proyectiva de estos actores de la comunidad educativa, respecto del rol del profesor de Educación Diferencial en el siglo XXI. Del hallazgo de los resultados se puede mencionar que:

(1) respecto de la intervención, esta se considera una parte central del quehacer profesional y se define como una intervención psicopedagógica con variados aspectos que lo componen, como intervención de diversas NEE en todos los estadios de la vida, intervención contextualizada y en la diversidad. Esta intervención va más allá de lo académico, considerando a la persona de manera integral, destacando sus potenciales como facilitadores para el aprendizaje y desarrollo.

(2) respecto al trabajo en equipo, es entendido como un trabajo articulado, principalmente con otros profesores.

(3) y respecto al enfoque desde el cual abordan su quehacer profesional, ven su quehacer centrado en la persona completa y no solo en su déficit, desde una mirada global del entorno en el que se desenvuelve.

El cambio de paradigma, por lo visto, se asume lentamente en el ámbito laboral. El desafío es seguir avanzando hacia la coherencia entre el paradigma inclusivo y el proceso de formación propiamente tal de todos los estudiantes de pedagogía. Por ello, durante el año 2015, se promulga el Decreto N°83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares, sustentado en la Ley General de Educación N°20.370/2009 (artículos N°3 y N°10) y en la Ley 20.422/2010. El citado artículo N°3, señala:

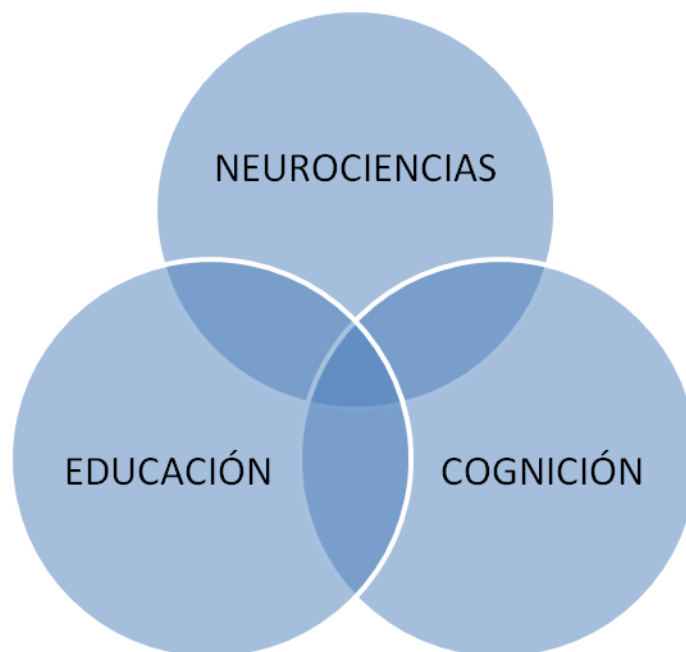
“Artículo 3º.- En la aplicación de esta ley deberá darse cumplimiento a los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social.

Entendiéndose por:

Diseño Universal: La actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible”.

En el ámbito educativo este principio se ve reflejado en la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje, más conocido como D.U.A., que es una estrategia de respuesta a la diversidad, con el fin de alcanzar las transformaciones y eliminaciones de barreras contextuales en la planeación de las prácticas inclusivas para garantizar el derecho a la educación de todos y todas. Este diseño fue definido por Rose y Meyer (citado por Pastor, 2002, p.17) “como un conjunto de principios basados en las investigaciones, que proporcionan un marco para utilizar la tecnología para maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes”. Con una definición más evolucionada, los principios y pautas del DUA se basan en las investigaciones prácticas de campo, como la psicología cognitiva, del desarrollo humano, ciencias del aprendizaje y las neurociencias (Rose y Gravel, 2010, citado por Arathoon, p.19). (Ver Ilustración N°3)

Ilustración 3: Diagrama de la conexión de los campos científicos del DUA.⁶



La teoría y práctica del DUA se construyen en torno a tres principios pensados para minimizar las barreras del currículum y maximizar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Meyer, Rose y Gordon, 2014).

1.- Proporcionar múltiples medios de presentación y representación: Bajo este criterio el docente reconoce y considera diversas modalidades sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias. Por lo anterior, la planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes. (Decreto N°83, 2015, p.20)


2.- Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión: El docente considera todas las formas de comunicación y expresión. Se refiere al modo en que los alumnos ejecutan las actividades y expresan los productos de sus aprendizajes. (Decreto N° 83, 2015, p.21)

⁶ Ilustración extraída del Libro Diseño Universal de Aprendizaje de Carmen Alba Pastor. Ediciones Morata. 2016, p.19

3.-Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso: Alude a las variadas formas en que los alumnos pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella. (Decreto N° 83, 2015, p.22)

La maximización del aprendizaje heterogéneo responde a realizar prácticas absolutamente inclusivas para adquirir lo que el currículum nacional promueve. En este contexto, ¿qué rol cumple el Educador Diferencial? Quien educa ha de proporcionar herramientas, orientación, modelos... a quien está en proceso de aprender, partiendo de lo que ya sabe y hacer que desarrolle al máximo su potencial (Gallego, Codes, 2004). En este sentido, las neurociencias han tenido un papel fundamental en proporcionar información sobre la importancia que tiene el conocimiento del funcionamiento del cerebro para proporcionar prácticas educativas inclusivas y heterogéneas. (Ver Tabla 4)

Tabla 4: Relación entre las Redes Neuronales y los Principios del DUA.⁷



Redes Afectivas.	Redes de Reconocimiento.	Redes Estratégicas.
Proporcionar múltiples formas de implicación.	Proporcionar múltiples formas de representación.	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.
Por qué se aprende.	Qué se aprende.	Cómo se aprende.

A su vez, estos principios establecen pautas DUA que son un conjunto de estrategias que los docentes pueden utilizar en sus prácticas, pues, como señalan Meyer, Rose y Gordon (2014), proporcionan un marco para pensar sistemáticamente sobre la variabilidad individual de los estudiantes en lo que respecta al aprendizaje. Estas opciones permiten disminuir al

⁷ Tabla extraída del Libro Diseño Universal de Aprendizaje de Carmen Alba Pastor. Ediciones Morata. 2016, p.27.

máximo las barreras del currículum y flexibilizarlo a las particularidades de cada estudiante (Ver Tabla 5).

Tabla 5: Principios, Pautas y Puntos de Verificación del DUA.⁸

PRINCIPIOS			
	Proporcionar múltiples formas de implicación.	Proporcionar múltiples formas de representación.	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.
	Estudiante Motivado y decidido.	Aprendiz capaz de identificar los recursos adecuados.	Estudiante orientado a cumplir metas.
PAUTAS – PUNTOS DE VERIFICACIÓN	1-Proporcionar opciones para la autorregulación.	4-Proporcionar opciones para la comprensión.	7-Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.
	- Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. - Facilitar estrategias y habilidades personales para afrontar los problemas de la vida cotidiana. - Desarrollar la autoevaluación y reflexión.	- Activar los conocimientos previos. - Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos. - Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. - Maximizar la memoria, la transferencia y la generalización.	- Guiar el establecimiento de metas adecuadas. -Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. -Facilitar la gestión de información y de recursos. - Aumentar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances.
	2-Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.	5-Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones matemáticas y los símbolos.	8-Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
PAUTAS – PUNTOS DE VERIFICACIÓN	-Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos. -Variar los niveles de exigencia y los recursos para optimizar los desafíos. -Fomentar la colaboración y la comunidad. - Utilizar el feedback orientado hacia la maestría en una tarea.	- Clasificar el vocabulario y los símbolos. - Clarificar la sintaxis y la estructura. - Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. - Promover la comprensión entre diferentes idiomas. - Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios.	- Utilizar múltiples medios de comunicación. - Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición. - Definir competencias con niveles de apoyos graduados para la práctica y ejecución.
PAUTAS – PUNTOS DE VERIFICACIÓN	3-Proporcionar opciones para captar el interés.	6-Proporcionar opciones para la percepción.	9-Proporcionar opciones para interacción física.
	-Optimizar la elección individual y la autonomía. -Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. -Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.	-Ofrecer opciones que permitan la modificación y personalización en la presentación de la información. -Ofrecer alternativas para la información auditiva. -Ofrecer alternativas para la información visual.	-Variar los métodos para la respuesta y la navegación. -Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo.

⁸ Tabla extraída del Libro Diseño Universal de Aprendizaje de Carmen Alba Pastor. Ediciones Morata. 2016, pp.28-29

La flexibilización del currículum y la disminución de las barreras de aprendizaje, son hoy una práctica que llegó para quedarse en nuestro sistema educativo. Poco a poco, las escuelas y colegios están modificando su acción pedagógica con la finalidad de diversificar el aprendizaje, respetando la diversidad de cada estudiante. Si bien no existe, hasta la fecha, una investigación formal que nos permita medir en forma práctica la implementación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en el sistema escolar chileno, se observa en el día a día la necesidad de perfeccionamiento y una mayor comprensión de los profesores para replantearse sus prácticas pedagógicas y su quehacer. De allí surge, también, la necesidad de reformular la formación inicial docente que se da en nuestro sistema de educación superior y determinar cuáles son los perfiles de egreso de los estudiantes que se titulan de pedagogía en educación diferencial. Del mismo modo, las casas de estudios que imparten estas carreras deben otorgar mallas de estudios actualizadas con las demandas profesionales que les impone la sociedad del conocimiento, para permitirles a sus egresados desenvolverse efectiva y eficientemente en sus futuros puestos laborales.

Bajo este contexto, en el año 2013 fueron elaborados los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Estos estándares proporcionan a las instituciones formadoras, facultades y escuelas de pedagogía del país, orientaciones claras y precisas sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su proceso de formación profesional, de modo de contar con las competencias necesarias en el posterior ejercicio de su profesión. Estos estándares deben considerarse como un instrumento de referencia, cuyo valor reside en que informan de una manera concreta y simple los conocimientos esperados, sin por ello interferir en la libertad académica de las instituciones de la educación superior. (MINEDUC-CPEIP 2013)

Estos estándares tienen una doble función: señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se debieran observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también, establecen un “cuánto” o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. En términos de un “qué” orientador, los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resultan indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente (MINEDUC, 2013).

A continuación, se presenta una visión sinóptica de los estándares de Educación Especial. Estas categorías de estándares se articulan y complementan entre sí, con el fin de proporcionar al futuro profesor los conocimientos y habilidades necesarias para el desempeño de la docencia (Ver tabla N°6):

Tabla 6: Visión Sinóptica de los Estándares de Educación Especial.⁹

ESTÁNDARES DE EDUCACIÓN ESPECIAL.	
El futuro profesor o profesora:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conoce las características de la persona y su desarrollo humano e identifica las NEE (Necesidades Educativas Especiales) de los estudiantes, desde una perspectiva multidimensional. 2. Utiliza la acción educativa para favorecer la calidad de vida de estudiantes que presentan NEE. 3. Fundamenta su acción en los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas, enfocadas en estudiantes con NEE, en los distintos niveles educacionales. 4. Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que presenta NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario. 5. Identifica las necesidades de apoyo de quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, considerando las barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación. 6. Diseña y aplica los apoyos más adecuados a las particularidades de los estudiantes en su entorno, a partir de una toma de decisiones con el equipo de aula y los profesionales que el caso exija. 7. Conoce y articula la matriz curricular y los principios generales de la didáctica de las disciplinas, identificando los apoyos requeridos por estudiantes que presentan NEE, y potenciando junto al equipo de aula su aprendizaje y participación. 8. Adapta, crea y utiliza los recursos de enseñanza y tipos de apoyos de acuerdo a las características del estudiante que presenta NEE, favoreciendo su desarrollo y participación en la escuela y otros contextos. 9. Utiliza estrategias para un aprendizaje de calidad de los conocimientos y habilidades que mejor favorecen la autonomía, participación y calidad de vida de los estudiantes que presentan NEE. 10. Conoce y aplica enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para conformar equipos de aula que ofrezcan respuesta educativa a la diversidad. 11. Genera relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven que presenta NEE. 12. Valora la diversidad de las personas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad inclusiva. 13. Reflexiona críticamente sobre su actuar pedagógico para transformar y actualizar su práctica, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas que presentan NEE.

⁹ Tabla extraída del Documento Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial, MINEDUC, 2013, pp.15-16.

Las continuas transformaciones en el rol del Profesor de Educación Diferencial descritas anteriormente, exigen hoy en día un docente reflexivo, respetuoso de su práctica, con un discurso transformador propio que lo identifique en su quehacer y que sea responsable con la sociedad. Es por ello que Bazán y Manosalva (2006) dicen:

“Cuando se conciba la profesión docente como la de un verdadero intelectual crítico que ejerce una labor política transformadora en una institución centrada en el diálogo y la democracia, con concepciones del aprendizaje constructivistas y críticas, liberadoras y confiadas en la relación profesor-estudiante, con un proyecto curricular institucional que reconozca y valore la diversidad individual y el enriquecimiento de la heterogeneidad cultural en los procesos de desarrollo psicosocial, con evaluaciones de aprendizajes que se desarrollen con el Otro, para el Otro y en el Otro, estaremos observando una verdadera y honesta transformación del sistema educacional y no los erráticos cambios vividos”. (p. 52-53)

Entonces, los nuevos desafíos para la Educación Diferencial en relación con la atención de la diversidad, ya no están bajo el paradigma asistencialista, sino como aporte a la coexistencia de los diferentes estilos de aprendizaje.

Al respecto, Manosalva (2006) señala que “El gran reto que se nos presenta –en especial a los pedagogos- en los tiempos actuales, más que un “hacer en la diversidad”, es un “ser en la diversidad”. Un ser de los sistemas escolares que sin presiones, sin esfuerzos, sin exigencias, sin obligaciones, sin demandas y sin desgastes, responda a la diversidad en forma fluida, coherente, armoniosa y natural (p.11).”

CONCLUSIONES.

Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta, porque lo que siempre estamos escuchando es una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestamos a preguntas que los alumnos nos han hecho.

Paulo Freire.

¿De qué modo las políticas de educación especial que han operado en Chile desde 1990 hasta la actualidad, han propuesto cambios en el rol del educador diferencial? Y ¿Qué rol asume, actualmente, el Educador Diferencial en el sistema educativo chileno?

De acuerdo a la investigación monográfica realizada, se han permitido establecer las siguientes conclusiones y proyecciones del estudio para determinar las transformaciones que ha tenido el rol del educador diferencial en Chile desde el año 1990 al 2017 y cómo las Políticas de Educación Especial han influido en estas transformaciones.

Considerando los objetivos de la presente investigación, podemos decir que a lo largo del periodo de tiempo investigado nos dimos cuenta de que, pese a los nuevos discursos legislativos en materia de educación especial, aún prevalece una mirada o concepción más bien clínica de las necesidades educativas especiales y por extensión de la concepción que existe sobre el proceso de inclusión educativa. A esta mirada clínica le subyace la idea sobre la que se ha venido insistiendo, esto es, la hegemonía de una mirada etiológica causal, o sea, reducida a un pensamiento lineal en que una causa podría explicar las dificultades o el fracaso del niño en la tarea. Identificada esta causa, ineludiblemente, el apoyo debe orientarse a «atender» la causa responsable del no-aprender, porque de esta manera conseguiríamos disminuir las barreras del aprendizaje del estudiante.

El proceso de inclusión educativa pretende reivindicar el derecho a la educación como signo de dignidad, igualdad y respeto por la diversidad, transformando los sistemas educativos para que tengan la capacidad de incluir a todos los estudiantes y dar respuesta a las necesidades educativas que requieran satisfacer.

Por otra parte, la legislación educativa no contempla la inclusión de manera transversal y no establece condiciones ni requisitos que favorezcan explícitamente los

procesos de inclusión. La Mesa Técnica de Educación Especial (2015) señaló que el recién el año 2014 el Estado de Chile se plantea la Inclusión como política de Estado. Es por ello que en el discurso legislativo actual existe una dispersión de instrumentos normativos que regulan la modalidad de educación especial y de educación regular en forma separada y que no se encuentran debidamente articulados, lo que tiende a generar desajustes que pueden afectar la ejecución de las políticas educativas y así avanzar hacia un sistema educativo inclusivo.

Sin duda, este discurso movilizante y controvertido puede comenzar a desgastarse por un uso o abuso teórico y provocar una ruptura con las prácticas educativas inclusivas, que siguen la inercia de una cultura escolar enmarcada, exigida y auto-exigida por una racionalidad de tipo tecno-positivista.

Hoy en día, el rol del educador diferencial responde a una intervención psicopedagógica de las necesidades educativas especiales, fundamentada en el decreto N°170/2010, el cual ha puesto una “normalización” en las prácticas pedagógicas de los educadores diferenciales en los programas de integración escolar.

Esto se traduce en acciones como las siguientes:

(1) El educador diferencial debe llevar a cabo un diagnóstico psicopedagógico integral, que pone el acento en lo curricular, pero que exige la participación de un equipo multiprofesional. Éste proceso aporta información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar.

(2) El proceso de intervención que debe liderar un educador diferencial tiene como propósito coordinar acciones para garantizar los recursos y apoyos que los estudiantes requieren para aprender y participar en el currículum escolar junto a sus compañeros realizando apoyos preferentemente, en el aula común.

El decreto N° 83/2015, por su parte, busca que las labores que realicen estos profesionales se orienten a incluir estrategias de respuestas a la diversidad, con el fin de alcanzar las transformaciones y eliminaciones de las barreras contextuales en la organización de las prácticas inclusivas para garantizar el derecho a la educación de todos y todas. Con este enfoque, se busca diversificar el aprendizaje, respetando la diversidad de cada estudiante, a

través de la flexibilización del currículum por medio de un trabajo colaborativo con todos los profesionales que intervienen el contexto escolar de los estudiantes.

Bajo este contexto, y dadas las demandas del discurso legislativo antes mencionado, el educador diferencial, en el ámbito escolar, debe poseer competencias en los aspectos curriculares educativos, siendo esta, en la actualidad, una de las principales demandas que deberían solucionar las instituciones de educación superior formadoras de estos profesionales. Tal como lo promueve la UNESCO, “Los educadores especiales pasan — deben pasar— más tiempo trabajando y apoyando a los maestros en escuelas comunes. Ellos tienen que desarrollar, entre otros aspectos, un nuevo rango de habilidades de asesoramiento, currículum común y prácticas de aulas inclusivas” (UNESCO, 2004, p.44).

Entonces, a través del quehacer del educador diferencial, ¿cómo complementamos la realidad objetiva, controladora e irreflexiva que surge de la ejecución del decreto 170/10, cuyo principal interés es producir, para convertir al educador en técnico eficientista y transmisor de información, con la realidad práctica de la ejecución del decreto 83/15, que promueve, en su ejecución, una interacción con el mundo, para construirlo y participar de él a través de un Diseño Universal del Aprendizaje? Si sabemos que el Diseño Universal del Aprendizaje busca minimizar las barreras del currículo y maximizar las posibilidades de aprendizaje, ¿Por qué se sigue orientando el quehacer profesional docente con las bases curriculares que definen los Objetivos de Aprendizaje (OA) y los contenidos mínimos obligatorios (CMO) de cada nivel?

De esta forma, se evidencia que en Chile existe un currículo enfocado principalmente en las habilidades pedagógicas, no así en un currículum basado en el desarrollo humano que valore la diversidad, por lo que es importante reflexionar en un nuevo currículum, que habrá puertas a la inclusión como un paradigma y no solo prácticas aisladas que benefician a algunos pocos.

En el año 2005 la organización gremial de los profesores, sostuvo una crítica global de naturaleza ideológica acerca del currículo chileno, mencionando que: “el currículo promovido en el actual sistema educacional atenta contra la concepción del ser humano y sociedad a la que aspiramos.” Sin embargo, reconocieron en la prescripción curricular nacional el valor de los “Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que tienden a favorecer una formación integral y ética”. (COLPROCH, 2005).

Creemos que la flexibilización del currículum está en su apogeo y con ello la didáctica del Educador Diferencial se debe orientar para disminuir las barreras del aprendizaje, requiriendo imperativamente un paradigma socio-crítico de base, para desarrollar una visión crítica y emancipadora, permitiendo así un mayor profesionalismo en la tarea educativa.

No basta con seguir pautas estructuradas de procesos promovidos por el discurso legislativo, sino que, también, es importante desarrollar una reflexión crítica del quehacer profesional, para convertir el actual rol del educador asistencialista en un progresivo rol del educador reflexivo, orientado a conocer cómo se desarrolla el proceso curricular y qué se requiere modificar para generar estrategias diversificadas con las cuales adquirir los aprendizajes y con ello generar los planes de adecuación curricular. Esta actividad, propia de los educadores progresista, los impulsa a transformarse en investigadores de sus propias prácticas educativas y utilizar sus reflexiones para generar mejoras en sus actividades.

En este ámbito más elevado, se expresa el interés socio- crítico, que tiene como referente la autorreflexión en la construcción de la práctica educativa, lo cual promueve la conexión entre conocimiento e interés. Bajo esta premisa, se puede construir la autonomía profesional. Según esta racionalidad, ser un Educador Diferencial autónomo implica ser reflexivo, crítico e innovador en el quehacer pedagógico.

La práctica reflexiva concibe la docencia más cercana al arte que a la ciencia, estimando que las ciencias aplicadas y técnicas son necesarias, pero insuficientes para este ejercicio (SCHÖN, 1983). Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva alude a un saber que se construye a partir de la experiencia, mediada por una reflexión en y sobre la acción (SCHÖN, 2010), saber que genera nuevo conocimiento práctico capaz de modificar el repertorio del docente, de generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica. Esta tradición se distingue de la anterior por la ausencia del componente técnico o de la teoría (SCHÖN, 1998).

Pero, ¿En qué consistirá ese saber que debe poseer un Educador Diferencial para convertir su quehacer asistencialista a un progresivo rol reflexivo? ¿De qué manera éste nuevo rol se podría ver reflejado en la flexibilización del currículo y con ello en la diversificación de la enseñanza? ¿Cuál es el rol de las instituciones formadoras de éstos profesionales para que éste cambio de paradigma se vea reflejado en las practicas inclusivas que a futuro realicen en sus trabajos?

Al finalizar nuestra investigación podemos comprender un poco mejor el por qué aún existen barreras para definir el rol del educador diferencial hoy en día, lo cual responde a diversos factores. Sugerimos considerar las siguientes propuestas para comenzar a avanzar en el quiebre de estas barreras y lograr desarrollar en Chile un rol del educador diferencial potenciado desde una racionalidad socio-crítica.

Primero, el sistema educativo debe lograr articular las modalidades de Educación Especial y Educación regular con la finalidad de disminuir la dispersión de normativa y contribuir a un proceso inclusivo consistente a nivel de políticas educativas.

Segundo, las instituciones de Educación Superior formadoras de profesores, deben tener como misión preparar pedagogos capaces de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas con el fin de brindarles herramientas críticas para lograr la flexibilización del currículo en función de las particularidades de sus estudiantes, incorporando en sus mallas curriculares conocimientos y estrategias para educar en la diversidad desde un saber más bien pedagógico que disciplinario y avanzar hacia la coherencia entre el paradigma inclusivo y el proceso de formación propiamente tal.

Tercero, se debe promover el rol del profesor y de la profesión docente como también la participación de los docentes a los procesos de cambios de las políticas educativas inclusivas.

Para finalizar, creemos que la pedagogía independiente a la modalidad, es una profesión que implica que estén constantemente en evaluación los aciertos y desaciertos profesionales, requiriendo que se reformulen las prácticas y las teorías, en pos de mejorar el proceso de formación de niños y niñas y responder mejor a las demandas que la sociedad del conocimiento exige.

BIBLIOGRAFÍA.

- Arias Valencia, M., y Giralgo Mora C.** (2011). El rigor científico en la Investigación Cualitativa. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29 (3), 500-514.
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., & Hernández Sampieri, R.** (2006). Metodología de la Investigación. *Editorial McGraw-Hill Interamericana, México DF.*
- Baray, H. L. Á.** (2006). Introducción a la metodología de la investigación. Juan Carlos Martínez Coll.
- Bazán, D., & Manosalva, S.** (2006). Diversidad y convivencia escolar: la diferencia de estar juntos. *Convivencia y Calidad de la Educación*. Santiago: OEI-Fundación FORD.
- Bazán, D. y Manosalva, S.** 2006. “De la diversidad controlada a la diversidad sociocrítica”. En el oficio del pedagogo. 2008 Editorial Homo Sapiens. Rosario, Santa Fe. Argentina.
- Bazán, D.** (2008). El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela. *Editorial Homosapiens.*
- Blanco, R., Estévez, F., Meza, M., Godoy, M., Álvarez, M., Blázquez, M & Molina, V.** (2004). Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Ministry of Education of Chile.
- Blanco, Rosa.** (1999) “Hacia una escuela para todos y con todos” Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO/Santiago. pp. 55-72
- Blanco G., R.** (2006). La equidad y la Inclusión Social: Uno de los desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4 (3), 1-15.
- Booth T y Ainscow M** (2004) Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Versión en castellano Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

- Cardelli, J et al.** Identidad del Trabajo Docente en el Proceso de Formación. Red DHIE. Docentes que hacen Investigación Educativa. Miño y Dávila Editores. 2004.
- Comisión de Expertos de Educación Especial.** (2004) Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Ministerio de Educación, Chile.
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local - CEAS Ltda.**(2004)Estudio A Nivel Muestral De La Calidad Del Proceso De Integración Educativa. MINEDUC, Chile.
- Day, C. (2006).** Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores (Vol. 4). Narcea Ediciones.
- Decreto 83 (2015)**”Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Ministerio de Educación. Chile. at:
<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Decreto 86 (1990)** “Aprueba planes y Programas de estudios para atender niños con trastornos de la comunicación” Ministerio de Educación. Chile. at:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304051153150.DecretoN86.pdf>
- Decreto 87 (1990)** “aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental”. Ministerio de Educación. Chile. at:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231709370.DecretoN87.pdf>
- Decreto 89 (1990)** “aprueba planes y programas de estudio para educandos con déficit visual”. Ministerio de Educación. Chile. at:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231642460.DecretoN89.pdf>
- Decreto 170 MINEDUC (2009)** “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial”. at:
<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>
- Decreto 198 (1998)** “Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (N°19.284/94)”. Reglamenta capítulo II – título IV de la ley N° 19.284 que

establece normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad Núm. 1 de 1998 y su modificación Núm. 374 de 1999. Ministerio de Educación.

Decreto 815 (1990) “Este documento establece Normas Técnico Pedagógicas para atender Educandos con Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y Programas de Estudio Integral Funcional. Ministerio de Educación. Chile. at: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231702180.Decreto N815.pdf>. Educación. Chile.

Especial, M. T. E. (2015). Propuesta para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial. Santiago: Ministerio de Educación.

[<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>].

Fundación Chile, Resumen del estudio de la implementación de los programas de integración escolar en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias, p.4, 2013

Freire, P., & Barreiro, J. (1971). La educación como práctica de la libertad (No. 37 (81)). Tierra Nueva. p.1

Galeano M, M. E. Diseño de proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo editorial universidad EAFIT, 2004.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales (pp. 171-178). Barcelona: Paidós.

Giroux, H. A. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI.

Gysling, J. (1992) Profesores: Un análisis de su identidad social. CIDE. Santiago, Chile.

Habermas, J. (1982) Conocimientos e interés. Ediciones Taurus. Madrid.

Jiménez, P; Vilá M (1999) De educación Especial a Educación en la Diversidad, Ediciones Aljibe.

Ley 20.201 (2007) “modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros legales” at: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231459080.Ley20201.pdf>

- Ley 20.422** (2016) establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación. Chile. Recuperado (noviembre 2015) <http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>.
- Ley 20.529** (2011) Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Recuperado (Agosto 2015) de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>.
- Manghi, D., & Julio, C., & Conejeros, M., & Donoso, E., & Murillo, M., & Diaz, C.** (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51 (2), 46-71.
- Manosalva, S.** (2002) Integración Educacional de Alumnos con discapacidad. Centro de Estudios Psicopedagógicos y Desarrollo Educacional. Ediciones Mapa Ltda.
- Manosalva, S. (2006)** Identidad Y Diversidad: Los Sistemas Educativos Como Mecanismos De Diferenciación Social. Serie: Educación Colaborativa. Ediciones CEU. Stgo, Chile.
- Manosalva, S., & Tapia, C.** (2010). Historia de la Educación Especial en Chile: Un análisis socio-critico. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. UAHC.
- MINEDUC (2005)** Ministerio de Educación División de Educación General Unidad de Educación Especial, Política Nacional de Educación especial, p.46.
- MINEDUC (2013)** Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial. Chile.
- Olivera, E y Orellana, A.** (2005) Escuchemos a Paula Freire: Una mirada a la Educación Popular. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* N°10.
- ONU. (1994)** Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad.
- Pastor.C.A. (2016)** Diseño Universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva. Ediciones Morata.
- Parra-Dussan, C.** (2010). Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad: Antecedentes Y Sus Nuevos Enfoques. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, (16), 347-380.
- Parra, M. P.** (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Enfoques educacionales*, 29-49.

- Prieto, M.** (1994). La Profesión Docente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico. En: *Perspectiva Educacional* (24): 41-48.
- Ramos Abadie, L.** (2017). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento?
- Ruíz, O. I.** (2003). Metodología de la Investigación Cualitativa. Serie Ciencias Sociales, Vol. 15. Tercera Edición. Universidad de Deusto. España.
- Saavedra, T. R.** (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista enfoques educacionales*, 7(1), 51-66.
- SENADIS**, (2015) Ministerio de Desarrollo Social, II Estudio Nacional de Discapacidad en Chile.
- Skliar, C.** (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. P. Getili: Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad, Buenos Aires, Santillana.
- Skliar C.** (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. En: Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*. Número 3, UAHC. Artículo basado en la Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Educación Especial. Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. 7-9 de Octubre de 2004.
- Skliar, C., & Larrosa, J.** (2013). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.
- Tapia Berríos, C.** (2011). Construcción de categorías y de espacios significantes de “anormalidad”: una mirada a la educación especial como dispositivo disciplinar sobre fragmentos de otredad.
- Tenorio, S.** (2011) Investigación: Formación Inicial Docente y Necesidades Educativas Especiales. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, N° 2: 249-265.
- Tenti, F. Emilio.** (2007) El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo Veintiuno Editores. 2007.
- UNESCO**, S. L. D. (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *PRAXIS*, 64, 65.
- UNESCO**, (2009). Directrices sobre políticas de Inclusión en la Educación.
- Warnock, M.** (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 130, 12-24.

