



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA

FACULTAD DE HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS DE LA
COMUNICACIÓN SOCIAL

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES Y SU INFLUENCIA AL
DESARROLLO DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA CON DIVERSIDAD
FUNCIONAL**

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE ASISTENTE
SOCIAL Y LICENCIADO EN TRABAJO SOCIAL

AUTORES:

CASTRO MARTÍNEZ, CLAUDIA CATALINA

HAHN BALLESTEROS, KISSI GERALDINE

ZÁRATE CIFUENTES, MARÍA IGNACIA

PROFESOR GUÍA:

PÉREZ PAVEZ, PAOLA

SANTIAGO – CHILE

2022

NOTA OBTENIDA: 6,2
(SEIS COMA DOS)

A handwritten signature in blue ink is written over a circular official stamp. The stamp contains the text "UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA" around the top edge and "Escuela de Estudios Superiores" around the bottom edge. In the center of the stamp is a shield-shaped emblem with a cross and other symbols.

Firma y timbre de autoridad responsable -

Autorización para la Reproducción del Trabajo de Titulación

1. Identificación del trabajo de titulación

Nombre del(os) alumno(s): Claudia Catalina Castro Martínez/ Kissi Geraldine Hahn Ballesteros/ María Ignacia Zárate Cifuentes.

Título de la tesis: Establecimientos educacionales y su influencia al desarrollo de la infancia y adolescencia con diversidad funcional.

Escuela: Trabajo Social.

Carrera o programa: Trabajo Social.

Título al que opta: Trabajo de titulación para optar al título de Asistente Social y Licenciado en Trabajo Social.

2. Autorización de Reproducción (seleccione una opción)

a) Este trabajo de titulación no puede reproducirse o transmitirse bajo ninguna forma o por ningún medio o procedimiento, sin permiso escrito del(os) autor(es), exceptuando la cita bibliográfica, resumen y metadatos que acreditan al trabajo y a su(s) autor(es).

Fecha: _____

Firma: _____

b) Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de titulación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

En consideración a lo anterior, se autoriza su reproducción de forma (marque con una X):

<input checked="" type="checkbox"/>	Inmediata
<input type="checkbox"/>	A partir de la siguiente fecha: __ (mes/año)

Fecha: 26-11-2022

Firma:  _____

Esta autorización se otorga en el marco de la ley N°17.336 sobre Propiedad Intelectual, con carácter gratuito y no exclusivo para la Institución.

AGRADECIMIENTOS

A las profesionales, niños, niñas y adolescentes que permitieron el desarrollo de esta investigación.

Claudia Castro

A mi madre Marlene, por su apoyo absoluto, afecto e incentivo durante este proceso pese a la distancia, a mi pareja Eduardo por el acompañamiento, consejos, contención, entusiasmo y amor incondicional. Gracias a mis compañeras M^a Ignacia y Kissi, por las horas e historias compartidas, el cariño, risas, confianza, sabiduría, dedicación y constancia en este proyecto.

Kissi Hahn

A mi primera supervisora Paola Puebla por creer en mí, apoyarme en términos teóricos y prácticos del Trabajo Social, y también en el ámbito personal de mi vida. Gracias a usted no dejé que el miedo me paralizara y entendí los cambios que puedo realizar a través de la profesión. Por supuesto, a mis compañeras de tesis Claudia Castro y M^a Ignacia Zárate, por la paciencia, cariño y compañerismo incomparable, que la alegría y el éxito siempre estén de nuestro lado. Y, por último, pero no menos importante a Bárbara Panes, mi familia elegida, gracias por brindarme tu apoyo incondicional sin esperar nada a cambio.

M^a Ignacia Zárate

A mi madre Gloria por su apoyo, a Claudia Castro y Kissi Hahn por ser calma y certeza dentro de este proceso que no ha estado exento de cambios y dificultades, su compañerismo y amor me ha nutrido de múltiples maneras. Gracias por no rendirnos ante la adversidad y la presión.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Antecedentes generales	8
1.3 Cifras Internacionales de Diversidad Funcional.....	48
1.4 Cifras Nacionales de Diversidad Funcional	51
1.5 Problema de Investigación	56
1.5.1 Pregunta de Investigación	59
1.5.2 Objetivos de la investigación	60
1.6 Fundamentación del Problema de Investigación	61
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	73
2.1 Marco Teórico.....	73
2.1.1 Modelos teóricos de la diversidad funcional	73
2.1.2 Tipos de Diversidad Funcional	87
2.1.3 Definición de enfoques en la diversidad funcional.....	90
2.1.4 Definición de conceptos	103
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	122
3.1 Marco Metodológico	122
3.2 Diseño Metodológico de Investigación	122
3.3 Muestra.....	128
3.4 Técnica de Recolección de Datos	135
3.5 Plan de Análisis de la Información.....	138
3.6 Proceso de Análisis de Discurso	138
3.7 Fiabilidad y Validez de los Datos	141
3.8 Resguardos Éticos de la Investigación	142

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	145
4.1 Presentación y análisis de los resultados	145
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	163
5.1 Relación desde el Trabajo Social	163
5.2 Conclusiones	169
REFERENCIAS	174
ANEXOS.....	185

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	“Situación de dependencia y empleabilidad”	55
-----------------	---	-----------

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1.	“Gráfica del concepto Inclusión”	108
------------------	---	------------

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer los medios de inclusión con los que cuenta los establecimientos educativos desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes con Diversidad Funcional, de las escuelas especiales Bernaldo de Quiroz, Los Aromos y la escuela Rafael Valentín Valdivieso con respecto a las directrices nacionales e internacionales adoptadas por Chile. El instrumento de recolección de datos se llevará a cabo mediante una entrevista semi estructurada, basándose en una guía de temas o preguntas, teniendo el entrevistador la libertad de introducir interrogantes adicionales para precisar nociones u obtener más información. Los resultados obtenidos en esta investigación revelan que, de acuerdo con el análisis de las respuestas obtenidas por niños, niñas y adolescentes, y la percepción de diferentes profesionales en el área, los medios de inclusión presentes en las instituciones escolares aún carecen de una estructura apropiada para la infancia con Diversidad Funcional en Chile y a su vez no se apegan a las directrices nacionales e internacionales adoptadas por el país en la actualidad.

Palabras claves: Diversidad Funcional - Discapacidad - Inclusión.

ABSTRACT

The purpose of this research was to learn about the means of inclusion available to educational establishments from the perspective of children and teenagers with functional diversity, of the special schools Bernaldo de Quiroz, Los Aromos and the Rafael Valentín Valdivieso school in relation to the national and international guidelines adopted by Chile. The data collection instrument will be carried out through a semi-structured interview, based on a guide of issues or questions, with the interviewer having the freedom to introduce additional questions to specify concepts or obtain more information. The results obtained in this research reveal that, according to the analysis of the answers obtained by children and adolescents, and the perception of different professionals in the area, the means of inclusion present in school institutions still lack an appropriate structure for children with functional diversity in Chile and don't adhere to the national and international guidelines adopted by the country currently.

Keywords: Functional Diversity - Disability - Inclusion

INTRODUCCIÓN

Durante siglos los términos utilizados para referirse a las personas erróneamente llamadas “con discapacidad” ha generado consigo un prejuicio histórico que los ha visibilizado como un grupo minoritario que es vinculado con adjetivos con cierta connotación negativa tal como incapaz, limitado y deficiente producto de que a la hora de desenvolverse en la sociedad en la que se encuentran se enfrentan a múltiples barreras. Las palabras crean realidades, y es por esa razón que surge el término Diversidad Funcional (DF), puesto que este desplaza la desvalorización y discriminación que se le ha impuesto al colectivo, ajustándose de esta manera a su realidad, la que no se oculta ni se exagera, sino que reconoce lo que podría considerarse como diferente, dependiendo de las condiciones generadas por la sociedad.

Las personas que poseen DF en Chile constantemente se han encontrado en un contexto complejo y de desventaja en contraste con el resto de la población, esto se puede observar en la diferenciación y la falta de equidad que existe a causa de las dificultades sociales con las que deben lidiar día a día como consecuencia de una estructura rígida y deshumanizadora según los dichos de Paulo Freire, en la cual existen parámetros de normalidad así como de perfección dictados por seres que, paradójicamente son imperfectos. Lo anterior, genera diversas inquietudes y reflexiones en torno a los desafíos que tiene el país y nuestra profesión a causa de las barreras existentes para el colectivo, ya que estas tienen una gran influencia en la vida de quienes tengan alguna DF siendo una de las principales: la educación.

Cuando se habla de educación en Chile las palabras que más se repiten con el transcurso de los años poseen una connotación negativa que deja en evidencia que, a pesar de las constantes movilizaciones, aún faltan aristas por mejorar. Es aquí en donde nos preguntamos qué sucede con los estudiantes con DF, pues si quienes no se encuentran en ese contexto se muestran descontentos ante este panorama, por consecuencia, quienes tienen algún tipo de DF se hallan en un escenario que es aún más desesperanzador y complicado para las adecuaciones que ellos requieren a la hora de llegar a los mismos resultados y condiciones que exigen los y las estudiantes.

Es por lo anterior, que resulta relevante indagar desde la perspectiva de niños, niñas y adolescentes, en colaboración de los y las profesionales que trabajan con ellos. Pues los estudios de DF en Chile son escasos y no cuentan con la participación de la infancia en las encuestas llevadas a cabo, sino de sus padres o tutores.

Por esta razón, la presente investigación se centrará en analizar la infancia con DF en el contexto de las instituciones educacionales en Chile, teniendo como objetivo conocer los medios de inclusión con los que cuentan, la manera en la que abordan la Ley de Discapacidad, así como describir e interpretar cada una de las experiencias relatadas por los niños, niñas, adolescentes y docentes sobre la discriminación que conlleva ser parte de la DF.

Esto se abordará por medio de distintos apartados, el primero de ellos se centra en el planteamiento del problema, en el cual se da a conocer el concepto a utilizar durante toda la investigación y la razón por la que ha sido escogido para emplearlo. Luego, se hace un recorrido por los antecedentes contextuales de la

DF en Chile en el cual van surgiendo diferentes Leyes que intentan abordar la problemática a causa de las demandas que son expuestas por parte del colectivo, a su vez se menciona los múltiples organismos internacionales que por medio de convenciones y organismos han tratado de aportar en favor de la inclusión.

El segundo punto del primer apartado da a conocer las cifras internacionales de DF en base al World Report on Disability (2011), continuando con los datos de personas con DF en América Latina y El Caribe, y, por último, los porcentajes a nivel nacional que fueron rescatados del Estudio Nacional de la Discapacidad (2015). De esta manera, se expone y explica el problema de investigación en relación con la infancia con DF y su desarrollo dentro las instituciones educacionales junto a la pregunta y objetivo de investigación que surgen.

Posteriormente, se fundamenta la problemática a través de antecedentes, el análisis de los artículos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y las demandas y testimonios que se han obtenido a través de distintos medios de comunicación, los cuales confirman que la exclusión y discriminación siguen latentes. Por otro lado, se realiza una vinculación entre la DF y la educación, y de qué manera esta última es parte crucial de la vida y desarrollo de cualquier persona.

Siguiendo con el segundo apartado nos encontramos con el marco teórico de la investigación, donde se abordarán los diferentes modelos teóricos de la DF, además de los tipos de DF que existen, para continuar con la definición de los distintos enfoques y los conceptos que rodean la DF y las asociaciones que se hallan.

El tercer apartado se enfoca en el marco metodológico, en el cual se explica la metodología utilizada en el proceso investigativo. Este consta de tres partes, en donde en el primer punto se profundiza en el carácter mixto (cualitativo-cuantitativo) así como el enfoque que posee esta investigación y las razones por las que este método es el apropiado. La segunda parte consta de la muestra y la unidad de análisis. Posteriormente, en el tercer punto se exponen las técnicas de recolección de datos y los instrumentos utilizados para la recopilación de información.

En el cuarto apartado se ubica el plan de análisis de la información que tiene por objetivo describir cómo se analizaron los datos recabados a través de las entrevistas realizadas. Lo anterior, de acuerdo con los objetivos de estudio de la investigación, los cuales estuvieron dirigidos a describir desde las percepciones de los niños, niñas y adolescentes los efectos ocasionados por la inclusión en los colegios, conocer sus perspectivas y profundizar en los relatos de cada uno de ellos y ellas en conjunto con los relatos de quienes acompañan su desarrollo y aprendizaje diario como profesoras, fonoaudiólogas, educadoras diferenciales y otros profesionales del área.

En un quinto apartado se encuentra el análisis reflexivo interpretativo de la información, en el que se desarrolla la presentación y análisis de la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a niños, niñas y adolescentes de la Región Metropolitana, específicamente de tres colegios: Escuela Especial Los Aromos, Escuela Especial Julio Bernaldo Quiroz y Escuela Rafael Valentín Valdivieso; lo anterior, en base a cada uno de los objetivos específicos.

En el sexto y último apartado, se presentarán las conclusiones y reflexiones finales de la investigación, donde se integra de manera crítica teniendo como guía el análisis de discurso de las entrevistas, los principales resultados, los desafíos en el Trabajo Social y las nuevas temáticas que surgen desde este fenómeno. Destacando las fallas que existen actualmente en la educación chilena en materias de inclusión y protección con la infancia con DF.

Finalmente se concluye esta investigación con las referencias bibliográficas recopiladas y los anexos utilizados.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La investigación tomará como concepto la diversidad funcional (DF) debido a que este término tiene en consideración que las anteriores terminologías para referirse a las personas con DF no cuentan con la connotación adecuada para esta investigación. Las palabras y la manera en que nos referimos a alguien, especialmente si es parte de una minoría mundial, crean realidades y escenarios para cada uno de ellos y ellas, que si no son correctamente utilizados pueden reforzar la desvalorización de dicho colectivo (DF) y mantener la discriminación.

“Si se analizan los términos utilizados, vemos que contienen las palabras déficit, limitación, restricción, barrera y discapacidad” (Romañach & Lobato, 2005, p. 3).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) déficit o deficiencia es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, y a su vez la exteriorización directa de las consecuencias de la enfermedad, que se manifiesta tanto en los órganos del cuerpo como en sus funciones (incluidas las psicológicas).

“La limitación es la consecuencia de una deficiencia o una discapacidad que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, en función de su edad, sexo o factores sociales y culturales” (Egea & Sarabia, 2001, p.17).

La restricción en la participación son problemas que una persona puede experimentar en su implicación en situaciones vitales. La barrera son todos aquellos factores ambientales en el entorno de una persona que condicionan el funcionamiento y crean discapacidad.

“La discapacidad es la objetivación de la deficiencia en el sujeto y con una repercusión directa en su capacidad de realizar actividades en los términos considerados normales para cualquier sujeto de sus características” (Egea & Sarabia, 2001, p.17).

Todas estas terminologías definidas en los párrafos anteriores tienen su origen en la visión tradicional del modelo médico que ve a las personas con DF como seres biológicamente diferentes e imperfectos que hay que arreglar o rehabilitar para que puedan ser parte de lo que se conoce como normal en la sociedad. Sin embargo, esta normalidad no es más que una creación propia de la cultura o sociedad a la que pertenecen cada una de estas personas con DF; esta tiene como base parámetros de perfección en sociedades que son paradójicamente imperfectas que definen la manera física, psicológica y sensorial que debiera ser.

La DF en este caso en vez de desplazar el problema a la sociedad en su totalidad o a la persona, como lo es en el caso de la mayoría de los modelos tradicionales, brinda una propuesta en la que no se oculte ni se exacerbe la realidad. Es decir, reconocer que las personas con DF son diferentes a la hora de realizar las mismas actividades, tareas o funciones, dependiendo de las condiciones generadas por la sociedad.

Lo anterior, es el punto principal de esta terminología a utilizar, si bien el medio para realizar algo es diferente cuando se trata de personas con DF, la función y a lo que se que pretende llegar es lo mismo, un resultado igual.

Por eso el término DF es principal en esta investigación, porque como mencionan Romañach y Lobato (2005):

Se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa a la mayoría de la sociedad. Se consideran las diferencias de la persona y la falta de respeto y consideración de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tienen en cuenta esa diversidad funcional (p. 4).

1.2 Antecedentes generales

Para poner en contexto la DF en Chile, es importante señalar que existieron diferentes organizaciones de personas con DF que buscaban generar espacios de discusión y visibilización de sus necesidades, algunas de ellas fueron la Asociación Chilena de Sordos (1926) y Comité Pro-Ayuda al Niño Lisiado (1947). Sin embargo, no fue hasta a principios de los años 70 cuando un grupo de personas conforma la Asociación Chilena de Lisiados, en la que se inicia El Movimiento Nacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual tenía como principal objetivo mejorar la calidad de vida de las personas con DF de tal manera que se pudiese hacer frente a las desventajas y discriminación existentes en la sociedad.

Es con este movimiento que se logra una de las primeras demandas de la época, la cual trata sobre la portación de vehículos acondicionados para personas con discapacidad física. De esta manera se promulga la Ley N° 17.238, que se encargaría de regular la importación de vehículos especiales para personas con DF, y así mismo, serviría como un valor referencial del dólar.

Las personas lisiadas interesadas en adquirir un vehículo, acogiéndose a las franquicias arancelarias establecidas en este artículo, deberán presentar una solicitud al Servicio Nacional de Aduanas, acompañada de la resolución que para tales efectos les otorgue la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez, en la cual se deberán consignar los elementos especiales que deberá tener el vehículo que requieran (Ley N.º 17.238 de 1969. Franquicias tributarias para la información de bienes pertenecientes a las personas que señala. 13 de noviembre de 1969).

Como se puede apreciar, las demandas de ese entonces giraban en torno a necesidades más materialistas que de desarrollo o inclusión en la sociedad para el bienestar común, como pudiesen haber sido de acceso vial, escolar, laboral, entre otras.

Por otro lado, la DF en Chile no fue de interés en el ámbito gubernamental hasta fines de los años 70, cuando en el país manifiesta la intención de rehabilitar a niños, niñas y adolescentes con discapacidad física, correspondientes al Instituto de Rehabilitación Infantil, de la sociedad Pro-Ayuda al Niño Lisiado

(Teletón), el que, con ayuda de los medios de comunicación, específicamente la TV abierta, se pudo realizar la difusión de una realidad no conocida para muchos hasta ese momento.

Focalizados hacia el mismo objetivo, han sido múltiples los organismos internacionales que han procurado aportar con lineamientos, tales como las múltiples convenciones y organismos que van en favor de la inclusión, algunos de ellos son:

El Informe Warnock (1978), el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), la Conferencia Internacional de Jomtien sobre la Educación para Todos (EPT, 1990), las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), la Conferencia Internacional de Dakar (2000) o la Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación Inclusiva (2008). Sin embargo, el documento más importante para avanzar en la inclusión educativa del ACNEE es la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, la Convención; Naciones Unidas, 2006), que en su artículo 24 insta a los Estados parte a asegurar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida (Verdugo et al., 2018, p. 24).

Cabe destacar que, a nivel nacional en el año 1992, al interior de SOFOFA (Sociedad de Fomento Fabril), la comisión de discapacidad se instauró con el fin de apoyar la integración laboral y social de las personas en situación de discapacidad; hasta el día de hoy apoya y coordina los consejos comunales de la discapacidad que se desarrollan a nivel local.

Luego en el año 2003, la asociación nacional de televisión (Anatel) incorporó la lengua de señas en los noticiarios de la TV. Posterior a ello, en el año 2004, se estableció el primer estudio nacional de la discapacidad (ENDISC), el cual realizó FONADIS junto con el instituto nacional de estadísticas (INE), esto contribuyó un avance significativo para poder determinar la cantidad de personas en situación de discapacidad existentes en el país.

1.2.1 Informe Warnock y las Necesidades Educativas Especiales

El Informe Warnock, publicado en el año 1978, fue elaborado por un comité de expertos y presidido por Mary Warnock, este fue solicitado por el secretario de Educación de Inglaterra luego de que en el año 1979 entrara en ejercicio la Ley de Educación, en dicha Ley se señalaba la importancia de que todos los y las “deficientes” quedaran al margen de la educación especial puesto que recibir educación es un derecho (Informe Warnock, 2006).

Algunos de los conceptos generales que se emplearon dentro del informe fueron:

- Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NNEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.
- Las NNEE son comunes a todos los niños.
- Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación.
- Si las NNEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.
- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.
- Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NNEE.
- Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.
- Se utilizará, no obstante, el término «dificultad de aprendizaje» para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

- Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida (Montero, 1991, p. 2).

Dentro del mismo informe se definieron tres prioridades: “un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para los niños con NEE menores de 5 años, y la educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años” (Montero, 1991, p. 2).

Además, dentro de las recomendaciones del texto, se puede encontrar:

Las escuelas especiales no sólo siguen teniendo su razón de existir, sino que constituyen la mejor alternativa para educar a ciertos niños, en especial aquellos aquejados de graves o complejas deficiencias (físicas, psíquicas o sensoriales), aquellos que presentan trastornos emocionales, comportamentales o relacionales graves, y aquellos que padecen múltiples deficiencias asociadas (Montero, 1991, p. 3).

1.2.2 Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo

Elaborado en el año 1989, este texto corresponde a un proyecto en donde se entrega un nuevo punto de vista del alumno, en donde se reconoce el derecho de recibir orientación escolar y ella debe establecerse y garantizarse junto con servicios y actividades ofertadas por parte del sistema educativo.

Algunos de los temas abordados son:

La ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años, edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad; la reordenación del sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria; la educación secundaria comprendía un periodo obligatorio de diez a catorce años, un bachillerato de dos años y la formación profesional de grado medio. Se pretendía que todos los españoles cursaran una enseñanza secundaria de calidad y reformar de manera profunda la formación profesional. El tratamiento y la compensación de desigualdades tienen una atención especial a través de las medidas de atención a la diversidad y las de carácter compensatorio, con un tratamiento integrador (Castillo, 2016, p. 234).

1.2.3 Conferencia Internacional de Jomtien sobre la Educación para Todos (EPT)

En la conferencia realizada en el año 1990, se abordaron nuevos conceptos que lograron ampliar los anteriores que eran utilizados, ellos fueron:

- Plantear el concepto de necesidades fundamentales de aprendizaje o necesidades básicas de aprendizaje para todos, superando así al concepto tradicional de alfabetización.
- Por otra parte, el concepto de "visión ampliada de la educación básica" que, a nuestro juicio, sin ser exclusiva de la educación de adultos, orienta hacia una buena práctica educativa de las personas adultas (Sanz, 2000, p. 67).

Por lo anterior, en su artículo 5 señala "Los programas de alfabetización son indispensables dado que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria y es la base de otras aptitudes vitales" (Sanz, 2000, p. 67).

En su artículo 2.1 señala, además:

Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación de compromiso con la educación básica en su estado actual.

Lo que se requiere es una "visión ampliada" que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso (Sanz, 2000, p. 70).

1.2.4 Ratificación de los Derechos de los Niños y Niñas

Dirigidos hacia la perspectiva de mejorar es que los derechos de los niños fueron ratificados en Chile en el año 1990. En ella se contienen las exigencias y lineamientos para el cumplimiento de sus derechos basándose en cuatro principios fundamentales: La no discriminación; el interés superior del niño/a; derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; participación y respeto por la opinión de niñas y niños (Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña y sus tres protocolos facultativos, 2021).

La convención “es un tratado enfocado específicamente en los derechos de niñas y niños, que los reconoce como sujetos de derecho y en el que los Estados parte se comprometen a garantizar la protección de la infancia” (Pastén, 2021).

En ella se contienen 54 artículos, en los cuales queda explicitada la importancia de que todos los estados partes sean agentes de promoción, protección, respeto, promulgación y acompañamiento de los derechos de los niños y niñas para así propiciar el óptimo desarrollo de la infancia cualquiera sea su origen o el medio en que se desenvuelva.

Los principales derechos de los niños y niñas son:

Derecho a la vida

La Convención reconoce el derecho intrínseco a la vida, es decir, que todas las niñas y todos los niños, por naturaleza, son poseedores de este derecho. Los Estados partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño.

Derecho a la identidad

Niñas y niños tienen derecho a preservar su identidad, nacionalidad, nombre y relaciones familiares. En caso de ser privados de alguno de estos elementos, los Estados partes deben prestar asistencia y protección para restablecerlos.

Derecho a la libertad de expresión

Todas las niñas y niños tienen derecho a expresarse libremente y a buscar, recibir y difundir sus ideas sin fronteras, a través de los medios que elijan. El ejercicio de este derecho estará restringido sólo si afecta los derechos o reputación de los demás; o a favor de la protección de la seguridad nacional, el orden público, proteger la salud o la moral pública.

Derecho al descanso y la recreación

Todas las niñas y niños tienen derecho al descanso, al juego y a realizar actividades recreativas propias de su edad y a participar en la vida cultural y de las artes. Los Estados parte propiciarán y promoverán la participación en estas actividades en condiciones de igualdad.

Derecho a la salud

Los Estados parte reconocen el derecho de todas las niñas y niños a disfrutar el nivel más alto de salud y a servicios para el tratamiento de enfermedades y rehabilitación. Los estados se esforzarán para que ningún niño o niña sea privado de estos servicios sanitarios.

Derecho a la educación

Los Estados partes de la CDN tienen el compromiso de aportar al desarrollo de sus aptitudes y capacidades al máximo de sus posibilidades. A recibir educación primaria gratuita y obligatoria.

Derecho a una vida de calidad

Todas las niñas y niños deben lograr un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Los cuidadores del niño/a están a cargo de la responsabilidad de dar las condiciones necesarias para su desarrollo en la medida de sus posibilidades y los Estados proporcionarán asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda, a fin de que este derecho sea garantizado.

Derecho a la protección frente abusos

Todas las niñas y niños tienen derecho a ser protegidos contra todas las formas de explotación y abusos sexuales. Los Estados parte tomarán las medidas necesarias para impedir estas vulneraciones.

1.2.5 Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad

Este texto se elaboró en base a los instrumentos internacionales, estos fueron:

Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992). La Carta Internacional de Derechos Humanos, que comprende la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y 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, así como el Programa de Acción Mundial para los Impedidos, constituyen el fundamento político y moral de estas Normas (Naciones Unidas, 1993, p. 6).

Siendo la finalidad de este instrumento “garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de ciudadanos de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás” (Naciones Unidas, 1993, p. 7).

Se destaca que en su artículo 5 sobre posibilidades de acceso que “Para las personas con discapacidades de cualquier índole, los Estados deben a) establecer programas de acción para que el entorno físico sea accesible; y b) adoptar medidas para garantizar el acceso a la información y la comunicación” (Naciones Unidas, 1993, p. 16).

En su artículo N° 6 sobre educación señala que:

Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza (Naciones Unidas, 1993, p. 18).

Priorizando de esta manera la integración de niños y niñas dentro de la DF en los diversos establecimientos educativos en las distintas etapas, además de utilizar este medio para ser parte del sistema y las redes disponibles.

Por otra parte, dentro de los artículos destacados encontramos el artículo 11 sobre actividades recreativas y deportivas el cual vela porque “los Estados deben adoptar medidas encaminadas a asegurar que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades para realizar actividades recreativas y deportivas” (Naciones Unidas, 1993, p. 23). Generando con ello un desafío y oportunidad que debe ser implementada en los distintos espacios y etapas de la vida de una persona.

1.2.6 Ley N° 19.284: Normas para la plena integración social de personas con discapacidad

En el gobierno de Patricio Aylwin, se comenzó a incorporar en la agenda pública dicha temática, siendo así, la promulgación de la Ley N° 19.284, que establece normas para la plena integración social de las personas con discapacidad, en enero de 1994.

“Junto a la dictación de la Ley, se asignan por primera vez recursos del Estado para contribuir a la plena integración de las personas con discapacidad, por medio de la creación del Fondo Nacional de la Discapacidad, FONADIS” (Salinas, 2015).

Cabe recalcar que la misión de FONADIS (actualmente SENADIS) era contribuir a los derechos de las personas con discapacidad, como una forma de facilitar su inclusión en el sistema de protección social, asimismo, promovía la igualdad de oportunidades y no discriminación, aquello fue un cambio significativo en temas de dignificación para las personas, pues ahora tenían una institución que las respalda legalmente desde la mirada de los derechos humanos.

1.2.7 Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales

Mediante la declaración realizada en el año 1994, se reafirma la preocupación sobre la educación para todos, destacando en ella el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Una de las principales bases que sostiene dicho Marco de Acción es que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (ONU, 1994), además de afirmar que:

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (ONU, 1994).

Dicho lo anterior es que dentro del Marco de Acción se plantean visiones innovadoras que buscan que la mirada educativa genere un cambio, señalando que esta educación está enfocada en las necesidades especiales que todo niño o niña atraviesa durante su vida por diferentes razones. Es por ello que:

Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad (ONU, 1994, p. 7).

Flexibilizando con ello el sistema educativo predominante alcanzando nuevos estándares y visiones que permitirían proliferar una sociedad más integrada.

Para conseguir lo anterior se debe generar por parte de los Estados:

- Flexibilidad del programa de estudios: Adaptación de los planes de estudios a las necesidades de los niños y las niñas, generando apoyo durante la etapa escolar.
- Gestión escolar: Referente a los establecimientos educacionales, directoras/es y cuerpo docente.

- Información e investigación: Creación de centros de documentación, además de programas de investigación (ONU, 1994).

1.2.8 Conferencia Internacional de Dakar

Mediante la conferencia realizada en el año 2000, se evaluaron los avances y logros a partir de la Declaración de Jomtien con respecto a la educación básica luego de diez años de la creación de ella, proponiendo nuevos avances y desafíos para los gobiernos.

Los principales objetivos que se plantean son:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.
- Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.
- Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.

- Aumentar en 50% de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados, en particular mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente.
- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000, p. 8).

1.2.9 Observación general N° 9 (2006) Los derechos de los niños con discapacidad

Se crean las siguientes observaciones generales con el fin de entregar asistencia y orientación a los Estados Partes con el propósito de contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas.

Se reconoce la DF como un problema social que cuenta con múltiples causas, tales como guerras, pobreza o enfermedades. La DF aumenta al estar acompañadas de intervenciones precarias y sin promoción en la prevención de estas, generando discriminación y desigualdad en las familias, personas, niños y niñas que la padecen.

A partir de las observaciones realizadas se desprende la aclaración de que los niños y niñas con DF siguen presentando dificultades en su desarrollo que va más allá de su control y en donde deben atravesar obstáculos sociales, culturales, físicos, entre otros.

En él se aclara que:

Las personas con discapacidad incluirán a quienes tengan impedimentos físicos, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (p. 3, Naciones Unidas, 2006).

Para lograr generar un impacto positivo y en donde la discapacidad no sea un obstáculo para el desarrollo se establece que:

a) Incluir explícitamente la discapacidad como motivo prohibido de discriminación en las disposiciones constitucionales sobre la no discriminación y/o incluir una prohibición específica de la discriminación por motivos de discapacidad en las leyes o las disposiciones jurídicas especiales contrarias a la discriminación.

b) Prever recursos eficaces en caso de violaciones de los derechos de los niños con discapacidad, y garantizar que esos recursos sean fácilmente accesibles a los niños con discapacidad y a sus padres y/o a otras personas que se ocupan del niño.

c) Organizar campañas de concienciación y de educación dirigidas al público en general y a grupos concretos de profesionales con el fin de impedir y eliminar la discriminación de hecho de los niños con discapacidad (Naciones Unidas, 2006, p. 4).

En las observaciones se aprecia la obligatoriedad de que los estados establezcan sus mecanismos de medición para con los niños y niñas con DF, generando estadísticas que permitan identificar los problemas que atraviesan para así permitir generar instancias resolutorias o programas de acompañamiento según las necesidades pesquisadas.

Junto con lo anterior, se plantea la necesidad de que los estados presten especial atención en los espacios de recuperación y rehabilitación de las niñas y niños con DF en los cuales las familias que deben acudir a estos espacios no tengan que invertir mayores presupuestos para su recuperación. Se comprende que en una familia en donde exista una persona o niño y niña con DF existen grandes gastos que provocan un empobrecimiento de esta.

Entre las sugerencias que se disponen, los estados deben contar con una legislación acorde a la Convención de los derechos del niño y la niña, generando así planes de acción y políticas nacionales que garanticen los mismos. Bajo lo mismo, cada estado debe contar con un presupuesto para disponer en la temática y así lograr órganos de coordinación en donde se pueda prestar el apoyo necesario a la población.

Por otra parte, se entiende que debe existir una cooperación nacional y de asistencia técnica para generar retroalimentación y mejoras a los sistemas que se implementen en favor de los niños y niñas con DF. La difusión del conocimiento es primordial para que en las áreas competentes se logre entregar una atención integral y actualizada según los avances que vayan surgiendo.

1.2.10 Conferencia Internacional de la UNESCO sobre Educación Inclusiva

Esta conferencia del año 2008 se vincula directamente con las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO en donde se define la inclusión como "puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica 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 es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas.

El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje (UNESCO, 2008, p. 14).

Dentro de la misma conferencia se destaca la experiencia de Australia, aplicando un plan de acción en donde se indica que:

En el núcleo de las prácticas de la educación inclusiva está la creación de relaciones de calidad entre todos los miembros de una comunidad escolar. Una escuela inclusiva tendrá una cultura que promueva el sentimiento de pertenencia y de interrelación y en la que cada uno sienta que se le considera como individuo. Las escuelas inclusivas son escuelas en las que reina la calidez, se valora a todos sus miembros, con independencia de su

origen cultural o socioeconómico, de su salud física o mental, o de sus resultados y su capacidad de aprendizaje (UNESCO, 2008, p. 12).

De esta manera la conferencia entrega distintas directrices que pretenden ser una avance y guía para lograr generar la educación inclusiva a través de la cultura, la política y la práctica.

1.2.11 Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad

El desarrollo de esta convención se realizó en el año 2008, marcó un hito en la visión que se tenía sobre las personas con DF, cruzando desde el modelo médico o de caridad a un nuevo enfoque centrado en la protección social y derechos humanos. Este cambio de enfoque “considera que las barreras de la sociedad, como los obstáculos físicos y las actitudes negativas, a que se enfrentan las personas con discapacidad son los principales obstáculos para el pleno goce de los derechos humanos” (Naciones Unidas, 2008, p. 7).

La convención logró un gran apoyo político consiguiendo así ser uno de los instrumentos negociados con mayor rapidez en los últimos años, reconociendo así la lucha que llevaban las personas con DF y organizaciones relacionadas con ellos.

Algunos de los artículos de la constitución que tienen más relevancia para la presente investigación son:

“Artículo 7 Niños con discapacidad – Los Estados Partes deben actuar de acuerdo con el principio del interés superior del niño, y asegurar que todos los niños con discapacidad gocen de todos los derechos en igualdad de condiciones y el derecho del niño a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que le afecten” (Naciones Unidas, 2008, p. 1).

Artículo 24 Educación – Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2008 p. 3).

Existe un cuestionamiento con respecto a la necesidad de este documento legal, y tal como se señala en el mismo, las respuestas que encontramos son:

- Define explícitamente y aplica los principios de derechos humanos existentes a las personas con discapacidad; Define explícitamente y aplica los principios de derechos humanos existentes a las personas con discapacidad;
- Ofrece una base autorizada e internacionalmente acordada para el desarrollo de legislación y políticas internas; Ofrece una base autorizada e internacionalmente acordada para el desarrollo de legislación y políticas internas;
- Establece mecanismos nacionales e internacionales para una supervisión más efectiva de los derechos de las personas con discapacidad, incluida la presentación de informes periódicos sobre la aplicación de la Convención y Conferencias de los Estados Partes;
- Reconoce las circunstancias especialmente vulnerables de los niños y de las mujeres con discapacidad, este gran grupo de personas sigue siendo objeto de discriminación y a menudo no se respetan sus derechos humanos en condiciones de igualdad con los demás (Naciones Unidas, 2008, p. 15).

1.2.12 Ley N° 20.379 Sistema Intersectorial de Protección Social, Subsistema de Protección Integral de la Infancia, Chile Crece Contigo

Dicha Ley crea el sistema intersectorial de protección social e institucionaliza el subsistema de protección integral a la infancia “Chile Crece Contigo”. Promulgada el 9 de septiembre del año 2009, se crea para constituir acciones y prestaciones sociales a la población más desprotegida socioeconómicamente. Cumpliendo así los compromisos internacionales sobre los Derechos del Niño acogidos por Chile en 1990.

En ella se plantean objetivos a corto, mediano y largo plazo para entregar soluciones y apoyo integral a las familias con el fin de articular redes que permitan un acompañamiento en la infancia de niños y niñas.

Los objetivos del Subsistema Chile Crece Contigo son:

Objetivo General

“Lograr un óptimo desarrollo integral de los niños y niñas menores de 9 años de edad, mediante la consolidación de un sistema de protección integral a la primera infancia, de cobertura nacional y expresión comunal” (Chile Crece Contigo, 2016, p. 15).

Objetivos Específicos

- Generar un ambiente familiar, comunitario y social favorable al desarrollo infantil temprano, que contribuya a que los niños y niñas desplieguen al máximo sus potencialidades.
- Acompañar y apoyar la trayectoria de desarrollo de los niños y niñas, desde la gestación y hasta su ingreso a quinto básico, de manera oportuna y pertinente a las necesidades particulares de cada niño o niña.
- Apoyar el desarrollo de competencias parentales favorables al desarrollo integral de los niños y niñas.
- Detectar tempranamente los riesgos y potenciales rezagos en el desarrollo de los niños y niñas para lograr una intervención oportuna.
- Ampliar la red nacional de servicios de apoyo al desarrollo infantil temprano.
- Instalar y consolidar redes comunales de protección social, con foco en la primera infancia, que permitan articular oportunamente las prestaciones y servicios que los niños, niñas y sus familias necesitan, y garantizar la pertinencia de dichas prestaciones y servicios respecto de las características culturales y sociales en las que los niños y niñas se desenvuelven (Chile Crece Contigo, 2016, p. 15).

Chile Crece Contigo cuenta con cuatro lineamientos estratégicos de trabajo que abarcan:

- Prestaciones dirigidas para todos los niños y niñas menores de 9 años y sus familias.
- Componente Salud del Subsistema, corresponden a prestaciones para todos los niños y niñas que se atienden en el sistema público de salud.
- Prestaciones Diferenciadas para niños y niñas en situación de vulnerabilidad.
- Programas de apoyo a la gestión e implementación del Chile Crece Contigo.

Generando así espacios para el trabajo en red para que cada niño y niña de Chile cuente con garantías básicas para su día a día y logre así alcanzar su máximo potencial y desarrollo integral a lo largo de sus primeros años, dado que estos son cruciales para su futuro.

Al ser Chile Crece Contigo un trabajo intersectorial complementa su información y la amplía desde la red básica que abarca Establecimientos educativos, Salud y Municipio, hasta los departamentos y/u oficinas como Registro Social de Hogares, Oficina Municipal de Intermediación Laboral, Oficina de Protección de la infancia, Servicio Nacional de Menores, Oficina de Vivienda, entre otros.

1.2.13 Ley N° 20.422: Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad

La Ley 20.422 fue publicada el 10 de febrero de 2010 por el Ministerio de Planificación. Tiene como objetivo principal asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el propósito de obtener una plena inclusión social, asegurando el goce de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la DF.

Un total de 2.836.818 personas desde los 2 años en adelante se encuentra en situación de discapacidad en Chile. Este total corresponde al 16,7% de la población de 2 años y más del país al año 2015 (SENADIS, 2015, p. 64).

Es a partir de la Ley 20.422 que se crea SENADIS, y los programas de esta política pública están orientados a un mejor manejo en el ámbito de inclusión, en donde el diseño está pensado de forma innovadora. En esta ley se establecen normas sobre la igualdad de oportunidades y la inclusión social, esta tiene como misión:

Velar por la igualdad de oportunidades, la inclusión social, el respeto de los derechos, la participación en el diálogo social y la accesibilidad de las personas con discapacidad y su entorno, a través de la asesoría, coordinación intersectorial y ejecución de políticas públicas (SENADIS, 2012, p. 12).

Además:

Se considerarán las discapacidades específicas que se pretende suplir y se determinarán los requisitos que deberán cumplir las personas que a ellos postulen, considerando dentro de los criterios de priorización el grado de la discapacidad y el nivel socioeconómico del postulante (SENADIS, 2012).

Esto está estipulado en el artículo N° 4° “Es deber del Estado promover la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad”, señalando también que:

Los programas destinados a personas con discapacidad que ejecute el Estado deberán tener como objetivo mejorar su calidad de vida, principalmente, a través de acciones de fortalecimiento o promoción de las relaciones interpersonales, su desarrollo personal, la autodeterminación,

la inclusión social y el ejercicio de sus derechos (Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero de 2010).

La ley declara que se deben tomar medidas para la igualdad de oportunidades, y es así que se señala en el Título IV "Las responsabilidades de las instituciones públicas y privadas que impartan educación, capacitación o trabajo el poder ajustar sus mecanismos de evaluación para lograr una igualdad de oportunidades para las personas con DF". (SENADIS, 2012).

Por otro lado, TV abierta debe aplicar mecanismo de comunicación audiovisual, es decir, la lengua de señas. Por lo tanto, los edificios que presten servicio a la comunidad deberán ser accesibles para las personas con DF, así mismo los medios de transporte deberán asegurar la accesibilidad, habilitando asientos y espacios para las personas con DF.

Esta política pública se coordina por intermedio del Ministerio de Desarrollo Social y Familia. En ella participan múltiples Ministerios que se señalan en el Título VII, del Comité de ministros de la Discapacidad y del Servicio Nacional de la Discapacidad. El artículo 60:

Establece un Comité de ministros integrados por el Ministerio Planificación, quien lo presidirá, y los Ministerios de Educación, Justicia, Trabajo y Previsión Social, Salud, Vivienda y urbanismo, y Transportes y Telecomunicaciones, encargado de proponer al presidente de la República la política Nacional para personas con discapacidad, velar por su cumplimiento y asegurar su calidad técnica, coherencia y coordinación intersectorial (Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero de 2010).

1.2.14 Ley N° 20.609: Establece Medidas Contra la Discriminación

En el año 2012, Chile crea la Ley 20.609 de discriminación, la cual tiene por objetivo instaurar un mecanismo judicial que permita reestablecer de manera eficaz el imperio del derecho cuando se cometa un acto de discriminación arbitraria.

De esta manera, la Ley define por discriminación arbitraria lo siguiente:

Artículo 2º.- Definición de discriminación arbitraria. Para los efectos de esta ley, se entiende por discriminación arbitraria toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes

del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica, el idioma, la ideología u opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la maternidad, la lactancia materna, el amamantamiento, la orientación sexual, la identidad y expresión de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad (Ley 20.609 de 2012. Establece medidas contra la discriminación. 12 de julio de 2012).

De acuerdo con esta esta definición legal, se puede decir que la discriminación arbitraria es aquella que se origina en una distinción, exclusión o restricción que, sin justificación razonable, afecta el ejercicio de un derecho fundamental.

1.2.15 Ley N° 20.845: de Inclusión Escolar

Esta ley fue promulgada en el 2015, en donde se buscaba terminar con la discriminación en los establecimientos educacionales. Más tarde se implementa la Ley de Inclusión laboral (2018), la cual establece una reserva de empleos del 1% a personas que tengan DF o beneficiarias de la pensión de invalidez, en empresas privadas u organismos del estado que tengan 100 o más trabajadores.

Pese al avance que ha tenido la Ley 20.422 en materias de inclusión, cabe destacar que aún existen aristas en las cuales se sigue discriminando o dificultando el acceso, sin tener entes reguladores que estén en pos al cumplimiento de dichas normativas.

De esta forma, en el artículo N° 3 letra ñ se señala que:

Educación integral. El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer, considerando, además, los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber (Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro de los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 29 de mayo de 2015).

Mientras tanto en el inciso tercero del artículo 4 se menciona que:

Es deber del Estado propender a asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad. Asimismo, es deber del Estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo (Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro de los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 29 de mayo de 2015).

1.2.16 Ley N° 21.430: sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia

La Ley 21.430, promulgada el 15 de marzo del año 2022, tiene por finalidad establecer garantías y protección integral a los derechos de la niñez y adolescencia. Busca crear múltiples instituciones que vayan en favor de respetar, promover y proteger el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, cultural y social de niños, niñas y adolescentes, ejecutando así acciones que vayan en favor de dicho desarrollo.

Entre sus directrices generales se establece que la sociedad y todos los organismos que se encuentran dentro de ella deben garantizar y proteger los derechos de los niños y niñas, aplicando así leyes que vayan en favor del cumplimiento, orientando sus acciones con trabajo de respeto y protección hacia la infancia.

Dentro de sus ámbitos de acción hace mención a la reparación como:

Conjunto de acciones especializadas diseñadas, implementadas y ejecutadas con el fin de reparar, en los ámbitos físicos, emocional, psicológico, social y material, el daño o mal causado a un determinado niño, niña o adolescente, producto de las vulneraciones de derechos sufridas (Ley 21.430 de 2022. Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. 6 de marzo de 2022).

Dejando en claro que esta nueva ley se crea decidida a compensar los vacíos del pasado que han causado discriminación y daño a la infancia y adolescencia de Chile.

En la Ley se da especial importancia a las oficinas locales de la niñez y la urgencia de gestionar las denuncias de forma adecuada y en un tiempo acotado, para que de esta manera se evite revictimizar a la infancia o adolescencia y estos espacios sigan siendo seguros para abordar o denunciar cualquier tipo de delito identificado por niños, niñas y adolescentes. Sin perjuicio de lo anterior, se sigue

solicitando reserva en los distintos registros salvo que sean solicitados por un juez.

Es en el Título V De la Política Nacional de la Niñez y Adolescencia y su Plan de Acción. Artículo 79.- Política Nacional de la Niñez y Adolescencia. La Política Nacional de la Niñez y Adolescencia establecerá los objetivos generales, fines, directrices y lineamientos en materia de protección, garantía y promoción integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes reconocidos en la Constitución Política de la República, en la Convención sobre los Derechos del Niño, en los demás tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile que se encuentren vigentes y en las leyes dictadas conforme a ellos (Ley 21.430 de 2022. Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. 6 de marzo de 2022).

Expuesto lo anterior, la política Nacional de la Niñez asegura que las garantías serán universales, coordinadas, integrales, sistemáticas e intersectoriales, con planes de acción que van en relación con las convenciones mencionadas en el artículo 79.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, cabe destacar que la infancia es uno de los procesos de vida que debiera estar más resguardado desde el ámbito familiar, social, gubernamental, educacional, entre otros, ya que es un proceso dinámico, en donde los niños y niñas progresan desde un estado de dependencia de sus tutores o cuidadores en todas las áreas de su funcionamiento.

Es en este proceso donde adquieren habilidades en diversas áreas relacionadas con lo cognitivo, sensorial, motriz, comunicacional y socioemocional. De igual manera se debe reconocer que los niños, niñas y adolescentes tienen un rol activo en el desarrollo de sus propias habilidades, así mismo, su desarrollo se ve influenciado por la interacción que tengan con el ambiente. En donde dicho ambiente, tratándose de personas con DF, debe estar acorde a las reales necesidades que estos necesitan.

Siguiendo con el tema de la infancia, cabe destacar ciertas apreciaciones con respecto a los derechos de los niños y niñas y la inclusión.

Según la UNESCO:

La inclusión se considera un proceso de ocuparse y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos por medio de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y de la educación. Significa cambios y modificaciones de contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una

visión común que abarca a todos los niños del grupo de edad apropiado y el convencimiento de que es la responsabilidad del sistema de enseñanza general educar a todos los niños (...) La inclusión se ocupa de la determinación y la eliminación de barreras (Naciones Unidas, 2005, p. 18).

Y, por tanto, se comprende a raíz de las observaciones generales que se debe considerar como un compromiso y objetivo toda forma de educación disminuyendo así la barrera que existe con respecto a los sistemas educacionales tradicionales que no responden sobre la diversidad que pueden tener sus estudiantes y que, por tanto, no entrega un solución educativa a las minorías.

Entonces, se entiende que:

La educación inclusiva es un conjunto de valores, principios y prácticas que tratan de lograr una educación cabal, eficaz y de calidad para todos los alumnos, que hace justicia a la diversidad de las condiciones de aprendizaje y a las necesidades no solamente de los niños con discapacidad, sino de todos los alumnos (Naciones Unidas, 2005, p. 18).

Se solicita en él las Observaciones N°7 que los Estados partes realicen una reformulación en la cual se dé respuesta a las necesidades y se construyan buenas prácticas en favor del desarrollo educativo de niños y niñas que cuentan o no con algún grado de DF.

1.3 Cifras Internacionales de Diversidad Funcional

A continuación, se mencionan las cifras de las personas con DF a nivel mundial. Según el “World Report on Disability” llevado a cabo en el año 2011 por la Organización Mundial de la Salud y el Banco Mundial, más de 1.000 millones de habitantes, o el 15% de la población mundial vive con algún tipo de DF de los cuales casi 200 millones experimentan dificultades considerables para desarrollarse. El reporte hace énfasis en que, durante los próximos años, la DF será una preocupación aún mayor a nivel mundial porque su prevalencia va en ascenso (World Report on Disability 2011, traducción propia).

En todo el mundo, las personas con DF tienen peores resultados de salud, logros educativos más bajos, menos participación económica y tasas más altas de pobreza que las personas sin DF. Esto se debe a que las personas con DF experimentan barreras para acceder a servicios que la mayoría de nosotros ha dado por sentado durante mucho tiempo, como la salud, educación, empleo, transporte y vivienda. Estas dificultades se exacerban en las comunidades con desventajas (World Report on Disability 2011, traducción propia).

Sin embargo, tomando en consideración el año en el que fue desarrollado el primer reporte mundial de salud, se ha incluido “The Disability Data Report”, publicado en el año 2021, el cual contiene un análisis sistemático en el área de discapacidad en censos nacionales y encuestas en hogares a nivel mundial entre los años 2008 y 2019.

Este informe ha descubierto que las preguntas sobre DF de cualquier tipo están ausentes en un 24% de los países. Solo 84 de los 180 países y el 16% de las encuestas y censos de hogares bajo revisión tienen preguntas de discapacidad comparables a nivel internacional. Por lo tanto, en las encuestas y censos nacionales de hogares de muchos países, las personas con DF continúan siendo invisibles (The Disability Data Report 2021, traducción propia).

1.3.1 Cifras personas con diversidad funcional en América Latina y el Caribe

En la actualidad, aproximadamente 85 millones de personas experimentan algún tipo de DF en América Latina y el Caribe. El estudio desarrollado por el Banco Mundial dio a conocer que las personas con DF son más vulnerables a caer en la pobreza y son más pobres que el resto de la población latinoamericana.

A su vez se hace énfasis en que a causa de que la población de América Latina y el Caribe envejece rápidamente, la prevalencia de la DF crece con la edad, es decir, que, a mayor edad, mayores son las probabilidades de vivir con algún tipo de DF.

En 1 de cada 5 hogares en situación de pobreza extrema vive una persona con DF. Aumentan las posibilidades de ser pobre y vulnerable si la persona con DF vive en una zona rural, aumenta la probabilidad de ser pobre si el jefe de hogar se identifica como indígena o afrodescendiente y aumenta la probabilidad de ser vulnerable si el hogar tiene jefatura femenina.

Se destaca que la DF es más común entre mujeres y grupos de adultos mayores en áreas rurales y que, las dificultades para ver y caminar tienden a ser las diversidades funcionales más comunes a nivel mundial. Lo anterior, nos da a entender que la pobreza y la DF se exacerban mutuamente.

La prevalencia de la discapacidad es mayor en los quintiles de ingreso más bajos de todos los países, donde las personas están más expuestas a entornos y trabajos que pueden provocar una discapacidad, tienen un acceso más precario a la salud, una acumulación de capital humano más baja y, en general, viven en contextos más restrictivos y menos inclusivos (Banco mundial, 2021).

1.4 Cifras Nacionales de Diversidad Funcional

La Clasificación del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), es un documento que tiene por objetivo brindar un lenguaje fiable, común, estandarizado y aplicable transculturalmente, junto con un marco conceptual para la descripción de la salud y los estados relacionados esta. Lo anterior permite una descripción del funcionamiento humano y la DF mediante una visión universal.

La CIF, proporciona un abordaje integral de las personas con DF, estableciendo un prototipo que plantea la problemática de dichas personas enlazando los diferentes componentes de la funcionalidad en forma circular, en donde todos los sistemas influyen entre sí (educación, trabajo, etc.).

Este modelo se establece en dos grandes partes:

La primera que agrupa el Funcionamiento y Discapacidad con dos componentes: a) Funciones y Estructuras Corporales y b) Actividades y Participación. Una segunda parte en que se agrupan los llamados Factores Contextuales con dos componentes; c) Factores Ambientales y d) Factores Personales. A su vez cada constructo es dividido en dominios y estos en constructos, dando una estructura arborífera a la clasificación (Chana & Albuquerque, 2006, p. 90).

La CIF sirve para describir el funcionamiento humano y DF, estableciendo un paradigma que aborda la problemática de los pacientes enlazando los diferentes componentes de la funcionalidad en forma circular donde un sistema influye en el otro.

Esta clasificación posee un abordaje integral del paciente, es decir, utiliza un paradigma que al abordar la problemática de la persona enlaza los diferentes componentes de la funcionalidad de manera cíclica donde un sistema tendrá la influencia en el otro, implicándose entre ellos (Chana & Albuquerque, 2006, p. 90).

La CIF lo que busca es proporcionar una base científica para el entendimiento y el estudio de la salud y los estados relacionados con ella, estableciendo así un lenguaje común para describirla y para mejorar la situación entre distintos usuarios (profesionales de la salud, investigadores, personas con DF); al mismo tiempo permitir la comparación entre datos de diferentes países en diferentes momentos a lo largo del tiempo y proporcionar un esquema de codificación sistematizado para ser aplicado en los sistemas de información sanitaria (Chana & Albuquerque, 2006, p. 92).

En Chile, fue aplicada como herramienta estadística en las encuestas nacionales de discapacidad, a modo de poder ver la DF en el entorno físico y social de las personas.

Es entonces que, con respecto a las cifras de las personas con DF en Chile, se establece en el último Estudio Nacional de la Discapacidad realizado en el año 2015 que uno de los resultados dados a conocer fueron que, las mediciones desempeñadas en adultos y niños revelaron que un 16,7% de la población de 2 y más años se encuentra con DF, es decir, 2 millones 836 mil 818 personas.

En tanto, el 20% de la población adulta está en situación de discapacidad (2.606.914 personas) y el 5,8% de la población de 2 a 17 años se encuentra en situación de discapacidad, es decir 229.904 personas, mientras que el grupo de mayor prevalencia considerando la población de 2 y más años corresponde a las personas de 60 años y más con un 38,3% (Estudio Nacional de Discapacidad, 2015).

Al igual que señalan los estudios mundiales y latinoamericanos, los resultados exponen que la DF está directamente relacionada con la vejez y sus ingresos, así como afecta en una mayor proporción a las mujeres de Chile.

Del total de personas con Diversidad Funcional:

- 1.523.949 de personas (11.7%) tiene discapacidad leve a moderada.
- 1.082.965 de personas (8.3%) tiene discapacidad severa.
- El 49,9% se concentra en los quintiles I y II de ingreso autónomo per cápita del hogar, siendo, por tanto, los más vulnerables.
- El 40,4% se encuentra en situación de dependencia.
- El 41,2% cuenta con la asistencia de otras personas para la realización de actividades básicas e instrumentales de la vida diaria.
- Sólo el 42,8% participa en el mercado laboral buscando empleo o trabajando.
- Desde que comenzó a regir la Ley de Inclusión Laboral en abril de 2018, a febrero de 2021 se registraron sólo 26.475 personas con discapacidad contratadas, es decir, 1,01% del total en edad de trabajar.
- El 57,2% está inactivo.
- El 39,3% tiene empleo, de los cuales, el 73,9% tiene contrato a plazo indefinido, mientras que el 26,1% tiene a plazo fijo.

Tabla 1. “Situación de dependencia y empleabilidad”

Porcentaje	Cantidad	Tipo
11,7%	1.523.949	Sostiene una discapacidad leve o moderada.
8,3%	1.082.965	Sostiene una discapacidad severa.
49,9%	1.415.572	Se concentra en los quintiles I y II de ingreso autónomo per cápita de hogar, siendo, por tanto, los más vulnerables.
40,4%	1.146.074	Se encuentra en situación de dependencia.
41,2%	1.168.769	Cuenta con la asistencia de otras personas para la realización de actividades básicas e instrumentales de la vida diaria.
42%	1.094.903	Participa del mercado laboral buscando empleo o trabajo.
1,01%	26.475	Han logrado ser contratadas a partir de la Ley de Inclusión Laboral implementada en abril del año 2018.
57,2%	1.491.154	Se encuentra inactivo laboralmente.
39,3%	1.024.517	Cuenta con empleo, sin embargo, se debe considerar que el 73,9% tiene contrato a plazo indefinido, mientras que el 26,1% tiene a plazo fijo

Fuente: Elaboración propia con datos del Estudio Nacional de la Discapacidad. (2015).

Es necesario tener en consideración que las últimas cifras oficiales sobre las personas con DF datan del año 2015, por lo que las cifras mencionadas previamente sobre DF tienen más de 7 años de antigüedad.

1.5 Problema de Investigación

El problema de investigación es que, la infancia con DF no llega a su máximo potencial y a los resultados esperados, debido a que los establecimientos educacionales no cuentan con las herramientas adecuadas o bien no cuentan con ellas para potenciar su desarrollo funcional óptimo.

Por lo anterior, es posible señalar que las personas con DF en Chile están en una situación de mayor complejidad y desventaja en contraste con el resto de la sociedad, dado que es el entorno quien propicia una diferenciación y falta de equidad por las barreras sociales que deben enfrentar en su cotidianidad.

Dichas barreras abarcan diferentes áreas en las vidas de personas con DF, tales como en el contexto legal, cultural, educacional. A través de los antecedentes encontrados, se comprende que las familias o personas responsables que poseen dentro de su núcleo a algún integrante con DF, deben costear gastos médicos que en muchas ocasiones provocan una vulnerabilidad social inmediata, en donde quedan expuestas a que las adversidades a las que se vean enfrentados por diversos motivos las deje en una situación socioeconómica compleja de la cual sea difícil salir.

Por otra parte, en el área social, el entorno al no comprender y estigmatizar a los niños y niñas con DF aísla a las familias, impidiendo así generar redes de apoyo sólidas y fuertes que aporten en las relaciones humanas.

De igual forma, las barreras educacionales presentan un punto clave para reconocer que existe un problema, puesto que la educación chilena es desigual, por lo tanto, podemos conocer su profundidad al ver cuántos “establecimientos educacionales especiales” existen y la capacidad real de llegar a cubrir las necesidades de cada individuo dentro del aula.

La infraestructura en ocasiones parece ser una trampa mortal, pues aún existen rampas que no cuentan con las condiciones para ser utilizadas por el tipo de inclinación que tienen, dado que es poco amigable y muy peligroso que sean utilizadas por personas con movilidad reducida. Igualmente, los baños para “discapacitados” ubicados en diversos establecimientos, aún cuentan con puertas diminutas que no son funcionales para este porcentaje de la población en especial.

Es importante mencionar que, aunque hay leyes que proporcionan la inclusión vial, estructural, educacional, entre otras, no hay actualmente algún ente regulador que se haga cargo de que dichas leyes sean cumplidas como corresponde. Cabe decir que las leyes están a libre elección de quienes quieran o no utilizarlas, así mismo, el que las quiera utilizar no tiene una supervisión, a excepción de la Ley de inclusión laboral, ya que esta es fiscalizada por la dirección del trabajo.

Se debe entender que la DF no es solo una limitación de las y los sujetos, más bien es el resultado de una compleja interrelación entre la capacidad individual y su entorno social, es por esto que la investigación se centrará en la infancia y adolescencia, pues su protección es fundamental para el desarrollo de capacidades intelectuales y físicas; además, se debe tener en consideración que es una de las etapas más vulnerables del crecimiento, ya que es este periodo en donde los seres humanos muestran una gran dependencia, razón por la cual se requiere de una protección especial.

Las políticas públicas en Chile respecto a niños y jóvenes en general, y a primera infancia en particular, han estado principalmente sustentadas y relacionadas con el modelo económico y social de las últimas décadas. En este marco nos encontramos con aproximaciones principalmente subsidiarias y asistencialistas, donde el rol del Estado es mínimo, transitando hacia aproximaciones de carácter promocional y que buscan garantizar derechos, como es el caso del sistema de Protección (Chile Crece Contigo, p. 523).

Según el apartado anterior, se puede dar cuenta que las normativas creadas por los gobiernos no son oportunas, no se centran en entregar herramientas necesarias o promover el óptimo desarrollo para los niños y niñas. Cabe señalar, que es deber del estado propiciar instancias de observación y escucha hacia las personas con DF, de esta manera se alcanzaría los objetivos que necesitan según la etapa de su ciclo vital que están atravesando.

Dicho esto, se comprende que la falta de compromiso es evidente y genera un gran problema a la sociedad en sí, dado que las barreras existentes nos niegan espacios de aprendizaje, reflexión y construcción de nuevos conocimientos y avance equitativo para todos y todas.

1.5.1 Pregunta de Investigación

¿Los establecimientos educacionales cuentan con las herramientas, redes y conocimientos necesarios para apoyar e incluir a los niños y las niñas con diversidad funcional, desde los profesionales hasta la estructura?

1.5.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general:

Conocer los medios de inclusión con los que cuentan los establecimientos educativos desde la perspectiva de niños y niñas con Diversidad Funcional, de las escuelas especiales Bernaldo de Quiroz, Los Aromos y la escuela Rafael Valentín Valdivieso con respecto a las directrices nacionales e internacionales adoptadas por Chile.

Objetivos específicos:

- Explorar cómo se aborda la Ley de Discapacidad en las escuelas especiales Bernaldo de Quiroz, Los Aromos y la escuela Rafael Valentín Valdivieso.
- Indagar desde la percepción de los niños, niñas y adolescentes, los efectos ocasionados por la inclusión en los colegios.
- Identificar las herramientas educativas y sociales que utilizan las instituciones escolares para el pleno desarrollo de la infancia con diversidad funcional.

- Describir la experiencia relatada por niños, niñas, adolescentes y docentes de las diferentes instituciones educativas sobre la discriminación que conlleva ser parte de la diversidad funcional.

- Indagar si los niños, niñas y adolescentes conocen su situación de diversidad funcional, qué es para ellos tenerla o no y que interpretan a raíz de esta palabra.

1.6 Fundamentación del Problema de Investigación

Las normativas para abordar la DF están presentes en Chile desde hace un largo tiempo, sin embargo, no hay un ente regulador que verifique si se está cumpliendo o no dichas normativas. El impacto educacional ha sido uno de los más nombrados, aunque hay que considerar que a pesar de que existe, no es algo que se les imponga a las instituciones, sino que queda a criterio y voluntad de estas la inclusión de la diferencia.

Lo anterior conlleva a un impacto en los niños, niñas y adolescente con DF en las diferentes áreas de su vida y es importante que estas se den a conocer, dada la importancia de las etapas del desarrollo infantil, en las cuales a través del tiempo van generando un pensamiento más organizado y racional, mientras comienzan a desenvolverse en el contexto en el que se encuentran. Es aquí donde se adquieren herramientas educacionales y sociales que tendrán una repercusión en su futuro.

En el ámbito educacional, según datos entregados por la Fundación Tacal, actualmente una de cada dos personas con discapacidad termina la enseñanza básica. Esta situación se hace peor, una persona de cada 10 termina la educación media y solo una de cada 20 ingresa a la educación superior, de las cuales el 1% obtiene un título (El Mostrador, 2020).

Se puede apreciar que desde el inicio de la educación se presentan complejidades en el ámbito educativo solo por ser una persona con DF, según las políticas de inclusión presentes en nuestro país eso no debería pasar. Todos y todas deberíamos tener el mismo acceso a la educación e inclusión sin discriminación alguna.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (Naciones Unidas, 2006) da cuenta de un profundo cambio de paradigma, donde la discapacidad es asumida como una cuestión de derechos humanos, relevando el papel que desempeña el entorno y la sociedad para facilitar o restringir la participación de las personas con discapacidad. Dentro de dichos obstáculos aparece, entre otras, la falta de voluntad política, conocimiento y capacidad, incluyendo al cuerpo docente para implementar la educación inclusiva, mecanismos de financiación inapropiados y/o normas o mecanismos legales para reclamar la reparación en situaciones en las que los derechos de las personas con discapacidad han sido vulnerados (Tamayo et al., 2018).

La convención logró un gran apoyo político consiguiendo así ser uno de los instrumentos negociados con mayor rapidez en los últimos años, reconociendo así la lucha que llevaban las personas con discapacidad y organizaciones relacionadas con ellos.

Los artículos de la Convención que tienen más relevancia para la finalidad de la investigación, ya que se relacionan directamente con la temática de investigación:

Artículo 24 Educación – Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2008, p. 8).

Dado lo anterior, la convención ha sido considerada como un eje para la misma incluyendo así en su Ley General de Educación (LGE) nuevas directrices que abarcan la integración e inclusión como ejes importantes para el desarrollo de los y las estudiantes. Y, por tanto, asegura que:

El sistema propenderá a la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes y posibilitará la integración de quienes tengan necesidades educativas especiales. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las

estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (Ley fácil, 2019).

Bajo lo anterior, es importante entender que no todas las personas cuentan con las mismas habilidades y se entiende que los niños, niñas y adolescentes que cuentan con DF ya sea auditiva, física, visual, son parte de este sistema educativo y deben encontrarse dentro de él sin tener que enfrentarse a barreras significativas dado que la Ley dispone que la educación debe ser integral y por tanto:

El sistema educativo buscará desarrollar puntos de vista alternativos en la evolución de la realidad y de las formas múltiples del conocer. Deberá considerar los aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual, con atención especial a la integración de todas las ciencias, artes y disciplinas del saber (Ley fácil, 2019).

La educación debe responder a la diversidad que existe hoy por hoy y, por tanto, la alternativa de:

La educación en la diversidad también favorece el diálogo de saberes y de culturas, el reconocimiento de las identidades y particularidades de cada sujeto y la expresión y resolución de conflictos. Es por ello, un medio para aprender a vivir juntos, respetar los valores del pluralismo y favorecer la

comprensión mutua y la paz (Mesa Técnica de Educación Especial, 2015, p. 5).

Para llevar a cabo este proyecto de inclusión los colegios han implementado distintos programas que responden a ello, uno de estos es el Programa de integración escolar (PIE) para niños y niñas con necesidades escolares especiales (NEE) con el fin de incentivar la educación regular para todos y dejar atrás las escuelas especiales.

El estudio realizado por Tamayo et al., (2018) en el texto “Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva” plantea sobre el PIE que:

Como principales hallazgos en las dimensiones de implementación del Programa de Integración Escolar (PIE) en Chile, encontramos mayores niveles de implementación de áreas de trabajo interdisciplinar y formación integral. Cerca del 90% de coordinadores del PIE señalan que las actividades se realizan de manera interdisciplinaria, mientras que, desde los aspectos curriculares del PIE, más del 70% declara contar con adaptaciones y apoyos adicionales en los aspectos de evaluación y enseñanza aprendizaje para los estudiantes en situación de discapacidad. La incorporación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) según lo estipula el Decreto Supremo 83/2015 (Chile, 2015), podría favorecer el

trabajo interdisciplinar y las adaptaciones pedagógicas en las aulas de clase, esfuerzo concordante con lo señalado por Dalton et al. (2012) en el contexto de la implementación del DUA en Sudáfrica (Tamayo et al., 2018, p. 170).

El desafío actual, fue planteado por la mesa técnica en educación especial “un sistema en el que la evaluación tiene por finalidad optimizar el proceso educativo de cada estudiante identificando las barreras y las necesidades de apoyo de las escuelas y estudiantes para lograr su plena participación, desarrollo y aprendizaje” (Mesa técnica de Educación Especial, 2015).

Por lo anterior, es importante destacar que los avances que propone la LGE son claros y contundentes en procurar una “calidad de la educación: Todos los alumnos, independientemente de sus condiciones y circunstancias, deben alcanzar los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley” (Ley fácil, 2019).

En el sistema educacional chileno, se puede ver que la inclusión ha evolucionado de forma gradual o más bien tardía. Además, se puede señalar que en Chile la educación en establecimientos para estudiantes con necesidades educativas especiales es una opción que puede ser tomada o rechazada por cada escuela, ya que, si bien existe una obligatoriedad de recibir en las aulas a cualquier estudiante, no se exige al establecimiento a estar preparado para abordar las necesidades especiales del alumnado, sino que sólo a recibirlos.

Lo anterior, lleva al cuestionamiento sobre el funcionamiento de dichas instituciones que se están rigiendo con la política de inclusión educativa en el ámbito de la DF, ya que, al no existir un ente regulador, queda a libre disposición la manera en que se realiza el proceso de inclusión en los establecimientos.

Desde la mirada de la primera infancia, es fundamental un óptimo desarrollo de capacidades intelectuales y físicas; además, se debe tener en consideración que es una de las etapas más vulnerables del crecimiento, pues es este período en donde los seres humanos mostramos una gran dependencia, razón por la cual se requiere de una protección especial.

Según los párrafos anteriores, se puede apreciar que el modelo médico tiene predominio al momento de generar el diagnóstico de DF, ya que es el criterio principal al momento de definir la ubicación educativa. Con lo anterior, se puede decir que las políticas educativas chilenas no estarían adecuadas a los acuerdos internacionales proporcionados por la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad, la cual solicita a los gobiernos a garantizar un sistema educacional inclusivo y de no exclusión para las personas con DF.

1.6.1 Demandas y Testimonios en Chile

Luego de realizar una búsqueda sobre las diferentes demandas y testimonios en Chile en términos de la DF se ha identificado que, a pesar de las leyes existentes en el país y avances en esta área, Chile posee herramientas deficientes en cuanto a la inclusión para la DF, ya que hasta el día de hoy permanece la exclusión y discriminación.

Por un lado, se observa un complejo escenario en ámbito educacional, que va desde la infraestructura de algunos establecimientos hasta el equipo de profesionales que lo conforman. Un ejemplo de ello es la sentencia que se llevó a cabo al colegio Dunalastair durante el año 2019 por un caso de discriminación a una exalumna con DF.

Según el diario El Mostrador, la DF de la niña se relaciona con algunos daños motores y dificultad en el control de esfínter. Lo anterior se le fue dado a conocer al colegio al momento de matricularla, lo que no generó ningún problema siendo admitida de inmediato. Sin embargo, a finales del año 2017 las autoridades escolares manifestaron que era necesario un mayor control de esfínter y que requería de autonomía absoluta para pasar a primero básico (El Mostrador, 2019).

"La situación se fue agravando y en septiembre de 2018 en la cual la dirección expuso que estaban barajando la posibilidad de que en el caso de que la menor no fuere autónoma para el año 2019, tendrían que solicitar su retiro del colegio", consta en la sentencia (El Mostrador, 2019).

Tal como mencionó la madre de la menor, Fernanda Contreras, en una entrevista "ser inclusivo no es un favor, sino un derecho", (El Mostrador, 2019) el cual conlleva una responsabilidad no solamente al colegio en cuestión sino a cada institución que se ha comprometido con la DF.

Por otra parte, está el ámbito laboral, una de las aristas que más perjudica a la DF. Aquí se presenta el testimonio de jóvenes con DF que fueron discriminados en el mundo laboral, Fabián Torres y David Godlmisp. Torres, que es no vidente, periodista y posee un magíster en Ciencias Políticas, junto a Godlmisp, que mantiene una hemiplejía espástica.

Torres comenta durante su entrevista en el programa Podría Ser Peor que “cuando se habla de discapacidad se cree que es Teletón y se acabó el tema. Yo soy profesional y cumplí los requisitos, y cuando los cumplí me encontré con que no había trabajo”. Fabián Torres admite que fue a buscar trabajo con una persona que en ese entonces era senador, Alejandro Guillier, (2018), quien le preguntó “¿cómo lo hará?”. También postuló a un cargo de dirección de SENADIS, en donde la ministra de ese entonces Clarisa Hardy destacó que no había espacio para que desarrollara las funciones (La Tercera, 2020).

Si quienes representan a SENADIS dudan de las capacidades de los profesionales que son parte de la DF, ¿qué se puede esperar de otros establecimientos y servicios que ofrecen puestos de trabajo aparentemente sin condiciones de por medio? Si esto es lo que ocurre con personas que poseen estudios universitarios, entonces con aquellos que postulan solamente con la enseñanza media terminada o incompleta sufren aún más discriminación, lo que confirma y responde a los análisis de las cifras sobre DF en Chile que afirman que quienes se ven mayormente perjudicados son aquellos sin una buena situación económica.

Todo esto nos lleva a las demandas constitucionales de las personas con DF que exigen reconocimiento y participación. “Si yo pudiera escribir la Nueva Constitución escribiría, primero, reconocimiento constitucional a los derechos con personas con discapacidad e inclusión plena en todos los ámbitos de la sociedad” mencionó en la franja por el Apruebo Pablo Selles, candidato convencional y miembro de la plataforma Voz Propia, que busca promover la participación de las personas con discapacidad en la política (La Tercera, 2020).

Misma opinión la comparte el candidato convencional y presidente de la Fundación Chilena por la Discapacidad, Matías Poblete, quien cree que se debe instalar el concepto de igualdad de oportunidades en la futura Constitución y “definir cuáles son las responsabilidades del Estado para generar esta igualdad de oportunidades en el acceso a la educación a la salud, el trabajo, a una ciudad que sea inclusiva” (La Tercera, 2020).

Por su parte, Paula Cancino, representante del Centro UC de Síndrome de Down considera que: “El reconocimiento significa que, desde las bases, uno de los principios sea que estemos todos y todas considerados, con todas nuestras diferencias y eso implica construir un país que se ajuste a todas las necesidades” (La Tercera, 2020).

1.6.2 Diversidad Funcional y Educación

Se reconoce que históricamente las minorías étnicas, raciales, socioeconómicas y de DF se han adaptado a un sistema poco amigable con ellos y ellas, y que los prejuicios han propiciado una cierta diferenciación en el acceso a los espacios educativos.

La DF abarca todas las áreas de la vida y por tanto, los espacios educativos no son la excepción y es en este entorno en donde podemos reconocer que existe un impacto aún más profundo, esto se justifica en la premisa de que los sistemas de medición de los logros escolares son estandarizados para todos y todas, sin detenerse en las particularidades de sus individuos.

Asistir a un establecimiento educacional en los primeros años de vida es parte crucial de la vida y desarrollo de cualquier persona. Dentro de él se espera adquirir conocimientos y herramientas para enfrentar la vida y las dificultades que se puedan enfrentar. En él se extraen las primeras redes, desarrollando la inteligencia y lazos emocionales que aportan al bienestar y al sentimiento de pertenencia en conjunto a los pares. Por tanto, es un espacio en el cual debe existir una regulación tanto de padres y madres como del Estado para ofrecer apoyo y acompañamiento a los y las estudiantes:

Se justifica la intervención del Estado con el fin de ofrecer las herramientas necesarias que garanticen el desarrollo de las capacidades de todos los niños y niñas, no sólo por el beneficio que representa la adquisición de habilidades individualmente, sino porque esta acción permite aminorar las desigualdades en dotaciones presentes y en oportunidades futuras entre individuos (Meyers et. al 2002).

Dado lo anterior, es que las discusiones y exclusiones históricas que han existido y la importancia e impacto que provoca la formación de todos y todos es que “la educación inclusiva ha irrumpido en la agenda educativa global hace por lo menos tres décadas, produciendo que los sistemas educativos mundiales están siendo revisados en torno a sus principios pedagógicos” (Cobeñas, 2019, p. 65).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Marco Teórico

En el siguiente apartado se abordarán los diferentes modelos teóricos de la DF, además de los tipos de DF que existen, para continuar con la definición de los distintos enfoques y los conceptos que rodean la DF y las asociaciones que se hallan de esta misma.

2.1.1 Modelos teóricos de la diversidad funcional

Los modelos teóricos que se han planteado a lo largo de la historia con respecto a la DF son variados, de esta misma manera, es importante destacar que cada uno de estos tenía una visión diferente con respecto a las personas en cuestión. A continuación, se procede a contrastar los diferentes modelos con el fin de comprender cómo ha ido reformando su concepción.

2.1.1.1 Modelo Religioso-Moral

Este modelo fue uno de los primeros que se hizo presente en la historia, el cual tiene sus orígenes desde la prehistoria, donde se buscaba dar explicación desde un origen mágico y empírico a lo que ocurría.

Así pues, se explica a partir de dos puntos, uno está relacionado con la causa de la DF y el otro con el rol que tiene la persona con DF en la sociedad. El primero, propone que las causas que llevan a que una persona nazca con alguna DF se debe a un origen religioso, esto quiere decir, que la DF era vista como un castigo de los dioses hacia los padres, por un pecado cometido por ellos o por otro lado, una advertencia “que podía estar anunciando que la alianza ancestral se había roto y que se avecinaba una catástrofe” (Velarde, 2011, p. 117).

En cuanto al segundo punto, nace de la idea de que la persona con DF, o en este caso discapacitado -forma en la que se referían ellos- eran seres improductivos que no tenían nada que aportar a la sociedad en la que vivían, siendo considerados una carga para la sociedad y sus familias.

Como se aprecia en el párrafo previo, la DF era vista como un defecto causado por un fallo moral o pecado, por lo que estaba directamente relacionada con el sentimiento de vergüenza por parte de aquellos que tenían algún tipo de DF o por sus familias, quienes generalmente los ocultaban de la sociedad.

Desde el enfoque de este modelo, la manera de lidiar con una persona con DF fue evolucionando, por su puesto, dentro de sus parámetros. En una primera instancia, al considerar que los dioses eran quienes castigaban a estas familias con malformaciones la solución más efectiva para ellas era matar al recién nacido, puesto que además de representar un disgusto por parte de los dioses también era la imagen contraria a lo que las personas debían ser en términos físicos en aquel tiempo.

Posteriormente, las familias se decidían a ocultar el resultado de sus pecados, en vez de acabar con sus vidas, estando la DF directamente relacionada con la vergüenza. Aquello privaba a las personas con DF de la oportunidad de poder asistir a la escuela y desarrollarse en diferentes ámbitos de la vida, especialmente el social. “Para las personas con discapacidad este modelo es particularmente opresivo, generando ostracismo social y autodesprecio” (Pérez y Chhabra, 2019, p. 10).

2.1.1.2 Modelo Médico Rehabilitador o Individual

A principios del siglo XX es que se da origen al modelo médico rehabilitador o individual, es a partir de la Primera Guerra Mundial y una de las consecuencias que hubo: las legislaciones en torno a la seguridad social en las que el concepto de DF atravesó un significativo cambio de paradigma.

Los soldados mutilados durante la Gran Guerra y el auge de las leyes laborales fueron la causa de que se modificara la manera en que se entendía la DF en el mundo; se dejó, de alguna forma u otra, la visión de castigo y pecado que se tenía en una primera instancia sobre la DF. La divinidad y las explicaciones religiosas se dejaron a un lado, y se comenzó a entender como enfermedades que podía recibir un tratamiento, por consiguiente, ya no era necesario ni justificable que las personas con DF fueran marginadas de la sociedad. Así se reemplaza al Modelo Tradicional por el Modelo Médico Rehabilitador, “cuyos fundamentos impregnan la mentalidad común hasta el día de hoy” (Velarde, 2011, p. 123).

Al igual que el modelo tradicional, el modelo médico rehabilitador también se explica a partir de dos puntos, uno ligado a las causas de la DF, y el otro con el rol de la persona inserta en la sociedad. En primer lugar, en cuanto a las causas de la DF estas ya no son religiosas, como se mencionó previamente, sino científicas, y en segundo lugar, las personas con DF dejan de ser vistas como seres inútiles en base a las necesidades de la comunidad, y siempre y cuando sean rehabilitadas pueden tener algo que aportar.

2.1.1.3 Modelo Social

El modelo social vino a generar un cambio, pues fue en el año 1970 cuando un grupo de activistas con DF generaron una protesta en donde denunciaron las injusticias y marginación que estaban viviendo. Años más tarde Mike Oliver propuso un reconocimiento de los aspectos sociales de la DF, dando así una diferencia con el término deficiencia.

“En este modelo la discapacidad ya no es un atributo de la persona sino el resultado de las relaciones sociales y se resalta la importancia de los aspectos externos y de la dimensión social en la definición y el tratamiento de la discapacidad. Este modelo trajo como consecuencia positiva la influencia en la creación de políticas sociales y legislativas en contra de la discriminación de las personas con discapacidad (Seoane, 2011, p. 147).

El enfoque social busca la adopción de medidas que:

- (i) permitan al mayor nivel posible el ejercicio de la autonomía de la persona con discapacidad;
- (ii) aseguren su participación en todas las decisiones que los afecten;
- (iii) garanticen la adaptación del entorno a las necesidades de la persona con discapacidad; y
- (iv), aprovechen al máximo las capacidades de la persona, desplazando así el concepto de discapacidad por el de diversidad funcional (Corte Constitucional, Sentencia T-427 de 2012).

El modelo dio énfasis a las barreras que existían en los espacios medioambientales, culturales, económicos, en educación y accesibilidad que generaban una proliferación de la discriminación. Por lo anterior, da respuesta basándose en los derechos humanos y en la necesidad de cumplir estándares de igualdad para todos y todas sin importar la condición física o mental que padeciera.

Es importante ver cómo al paso de las nuevas necesidades fueron evolucionando las visiones de las personas. Si bien el modelo social posteriormente se fue desarrollando, fue un gran hito para el desarrollo de las personas con DF, dado que se logró comprender a la persona como un todo y se sacó a la DF como un hecho inherente a la persona y pasó a ser un problema de la sociedad y de las limitaciones que ella estaba generando a una parte importante de las personas que se veían invisibilizadas y estigmatizadas por una particularidad. Este modelo creó una amplia gama de cambios en cómo se concibe la DF y fue capaz de separarla de los espacios médicos para posicionarlo en los espacios sociales.

2.1.1.4 Modelo Minoritario Norteamericano

Este modelo se forma en paralelo al modelo social, cuando estudiosos de Norteamérica crearon su propio modelo.

Este modelo estuvo claramente influenciado por movimientos de derechos humanos de activistas negros y de gays y lesbianas durante los años 60 y 70, así como por los soldados que volvían de la Guerra de Vietnam (Goodley, 2017), junto con asociaciones tales como los Centros de Vida Independiente de Berkley (California) (M. Pérez & Chhabra, 2019, p. 13).

Las personas con DF reconocen en ellas sus propias necesidades y comprenden que son ellos y ellas mismas quienes deben tomar decisiones con respecto a las mejoras que se puedan implementar con respecto a su vida.

Este modelo luchaba por los derechos de las personas con DF y también contra la desmedicalización y la desinstitucionalización. En él se busca reivindicar el reconocimiento de humanidad saliendo de la funcionalidad que tenga una persona o no en cuanto al mercado laboral y el consumismo. “Combina críticas neomarxistas del capitalismo con teorías de raza y discriminación, para adoptar una comprensión ecléctica de la formación sociocultural de la discapacidad” (Shakespeare & Watson, 2001).

Según Tom Shakespeare (2010) destaca tres beneficios fundamentales de los modelos social y minoritario:

1. Dichos modelos han sido efectivos políticamente: porque han originado movimientos de reivindicación social;
2. Han sido efectivos instrumentalmente, al señalar que para la liberación de las personas con discapacidad se deben eliminar las barreras sociales, y
3. Han sido efectivos psicológicamente porque han mejorado la autoestima de las personas con discapacidad y han creado un sentimiento

positivo en cuanto a la conciencia de identidad. (M. Pérez & Chhabra, 2019, p. 14).

Es importante destacar que el modelo social y minoritario proporcionaron las bases para la elaboración de CIF (OMS, 2001), y han sido incorporados en la Convención sobre Discapacidad de las Naciones Unidas (UN, 2007).

Sobre este modelo, es relevante hacer hincapié en que se construyó en medio de un gran revuelo social posguerra, en donde la identidad y los derechos tomaron una especial importancia para el desarrollo de una nueva sociedad. Es a partir de estas minorías que se unen y forman algo mucho más grande, que genera un sentimiento de unión y necesidad de ser escuchados y respetados a partir de sus diferencias y todo lo que ello representa, si bien el modelo contó con grandes críticas, no se puede negar que su desarrollo unió diferentes espacios para una sociedad más justa y equitativa.

2.1.1.5 Modelo Biopsicosocial

Es en el año 1997 cuando se da origen al modelo biopsicosocial. George Engel propuso la necesidad de un nuevo modelo que fuera diferente al modelo biomédico que se venía utilizando, creando así el modelo biopsicosocial. Este modelo abarca dos aristas:

1. Modelo de Causación superador del modelo clásico de causa-efecto.
2. Dar una voz a los pacientes en el proceso asistencial.

Para Engel era muy importante comprender a la persona como una totalidad y aceptar que dentro de sus patologías biológicas existían áreas psicológicas de carácter social que eran inseparables, dado que la persona es solo una y se debe entender como un complemento.

El desarrollo del modelo biopsicosocial en su vertiente de práctica clínica ha dado lugar al llamado «modelo centrado en el paciente», que recomienda de forma vehemente averiguar creencias y expectativas del paciente para hacerle participar en un plano de igualdad en la toma de decisiones (Borrel, 2002, p. 175).

Este modelo integra el modelo médico y el social, así mismo, propone un cambio de cosmovisión en donde reúne lo mejor de los dos para crear uno que sea funcional a las necesidades de las personas y acordes a los avances médicos y sociales de la época. Toma especial importancia porque se puede estar seguro de que no se puede separar la enfermedad de la persona y se debe considerar a ella como un todo que se desarrolla en un espacio determinado.

2.1.1.6 Modelo Universal de la Discapacidad

Este modelo fue planteado por Irving Kenneth Zola en 1989, quien era activista y escritor de psicología médica. Expone que es vital para el desarrollo de las personas con DF luchar contra la discriminación y marginación de las minorías colonizadas buscando así una universalización de la DF en la que cada persona entienda que padece un riesgo de contraer una DF y bajo esa mirada debe contar con un aspecto más general de la DF.

Irving plantea: La incapacidad es relativa y requiere ser contextualizada en un ambiente determinado y en un individuo dado. De esta manera, el paso de una capacidad a la discapacidad estaría determinado por el contexto sociopolítico y cultural, en el cual se mueve un individuo con ciertas características psicológicas, físicas y sociales (Padilla-Muñoz, 2010, p. 407).

La DF no es solo una situación personal, todos y todas estamos en riesgo y si las medidas que se toman con respecto a la temática llegan a ser universales se entiende que toda la población se encuentra respaldada y protegida para seguir desarrollando de forma digna su vida.

2.1.1.7 Modelo de Derechos Humanos

Desde la Convención de los Derechos Humanos, nace el modelo de derechos humanos, como una alternativa frente al asistencialismo presente hacia las personas con DF, ya que estas ahora serían vistas como sujetos de derecho y no “objetos” de caridad, tratamiento médico o asistencia, es entonces que la DF no puede ser utilizada como justificación a la negación o restricción de los derechos humanos.

Entre sus principios fundamentales están: derecho a una vida digna (autonomía personal), derecho a la participación, derecho a utilizar los espacios y servicios públicos, la equiparación de oportunidades, acceso a la información y comunicación.

“el modelo de derechos humanos reconoce que la discapacidad fue excluida de las políticas de desarrollo, y demanda cooperación internacional para incluir la discapacidad en tales programas” (Pérez & Chhabra, 2019, p. 18).

Dicho esto, entre los aportes que genera este modelo, se puede destacar el hecho de que la convención haya resaltado la necesidad de tomar medidas que provocarán un cambio en actitudes y comportamientos que marginan y estigmatizan a las personas con DF. De igual manera, al destacar la dignidad como una característica de los seres humanos, el modelo plantea un ajuste en los programas y leyes, de manera que se puedan superar las barreras existentes y garantizar una igualdad de derechos culturales, económicos, civiles y sociales para estas mismas.

Lo anterior, distinto a el modelo cultural, el cual ve la DF como una identidad social minoritaria, asumiendo que impedimento y DF serían categorías que construyen la cultura y van nutriendo esta misma.

María Pérez Dalmeda, doctora en Literatura Hispánica, nombra lo siguiente: el modelo cultural considera la discapacidad no como una tragedia individual, ni como un efecto de discriminación y exclusión social, sino que cuestiona la normalidad e investiga el resultado de las prácticas de (des)normalización en la categoría social que hemos venido a llamar discapacidad (Pérez & Chhabra, 2019, p. 19).

Se comprende que las personas que imparten este modelo no distinguen entre la DF e impedimento, pues defienden que la biología y la cultura se retroalimentan, esto implica no ver los cuerpos como diversidades funcionales biológicas sino como entidades socioculturales.

2.1.1.8 Modelo de Diversidad Funcional

En el año 2005, surge una nueva concepción de “discapacidad”. Es el Foro de Vida independiente (FVI) y diversidad, quien propuso una nueva terminología (Diversidad Funcional), esto tras considerar que el término “discapacidad” era peyorativo. Así mismo, se realiza un cuestionamiento, pues eran las personas sin diversidad funcional quienes comenzaron a definir a los individuos con DF por las cosas y situaciones que no podían realizar, es entonces que las personas del FVI iniciaron su propia definición en base a su propia realidad, con el argumento de que son personas que funcionan de manera distinta a la media estadística de la población, valorando a los sujetos por las capacidades que cuentan.

Entendemos que las mujeres y hombres con Diversidad Funcional tienen que ver con sociedades que, siendo intrínsecamente imperfectas, han establecido un modelo de perfección al que ningún miembro concreto de ellas tiene acceso, y que definen la manera de ser física, sensorial o psicológicamente, y las reglas de funcionamiento social (Romañach & Lobato, 2005, p. 3).

Se entiende que dicho modelo se relaciona con los estigmas de perfección y “normalidad” establecidos por la sociedad a lo largo de la historia, lo cual ha traído como consecuencia la discriminación y segregación de las personas con diversidades funcionales.

Puede agregarse que las personas con DF al tener características diferentes, más las condiciones generadas por la sociedad, se ven en la obligación de realizar las mismas funciones o tareas de una manera distinta, hasta con ayuda de terceras personas.

Una persona sorda se comunica a través de los ojos y los gestos, mientras que el resto de la población lo hace fundamentalmente a través de las palabras y el oído. Sin embargo, la función que realizan es la misma: la comunicación. Para desplazarse, una persona con una lesión medular habitualmente utiliza una silla de ruedas, mientras que el resto de la población lo hace utilizando las piernas: misma función, manera diversa (Romañach & Lobato, 2005, p. 4).

Es por esto que el término DF, se adapta a la realidad de que una persona funciona de manera distinta o diversa a la mayoría de la sociedad. Es importante poner énfasis en el modo en que se construye el entorno, ya que este depende de lo que se ha instruido en relación con lo “normal” en sentido estadístico, y es esta “normalidad” la que va cambiando con el paso de los años. Así mismo, no se debe olvidar que lo “normal” es una invención estadística de carácter simplemente instrumental.

2.1.2 Tipos de Diversidad Funcional

A lo largo del tiempo, se pudieron ir identificando diversos tipos de DF, de manera que cada una de las personas pudiesen tener un avistamiento de cuál era la que le pertenecía y que, desde la mirada médica, se dieran las herramientas correspondientes para cada caso. Entre estas se encuentran los siguientes:

2.1.2.1 Diversidad funcional física

Se encuentran las personas que presentan de manera permanente una problemática relacionada a una disminución o eliminación de capacidades motoras o físicas a nivel músculo esquelético, neurológico, tegumentario de origen congénito o adquirido, pérdida o ausencia de alguna parte de su cuerpo, o presencia de desórdenes del movimiento corporal. En este caso se refiere a personas que generalmente presentan dificultades para realizar sus actividades, diferentes grados de dificultad funcional para el movimiento corporal y su relación en los diversos entornos al caminar, desplazarse, cambiar o mantener posiciones del cuerpo, llevar, manipular o transportar objetos y realizar actividades de cuidado personal, o del hogar, interactuar con otros sujetos, entre otras (Ministerio de la Protección Social & ACNUR, 2011).

2.1.2.2 Diversidad funcional auditiva

Se encuentran las personas que presentan de forma permanente deficiencias en las funciones sensoriales relacionadas con la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad; como resultado, presentan múltiples barreras de comunicación a causa de la dificultad de recepción y emisión de mensajes verbales. Se incluye en esta categoría a las personas sordas y a las personas con hipoacusia esto es, aquellas que debido a una deficiencia en la capacidad auditiva presentan dificultades en la discriminación de sonidos, palabras, frases, conversación e incluso sonidos con mayor intensidad que la voz conversacional, según el grado de pérdida auditiva (Ministerio de la Protección Social & ACNUR, 2011).

2.1.2.3 Diversidad funcional visual

En esta categoría se incluye a aquellas personas que presentan deficiencias para percibir la luz, forma, tamaño o color de los objetos. Se incluye a las personas ciegas y a las personas con baja visión, es decir, quienes, a pesar de usar gafas o lentes de contacto, o haberse practicado cirugía, tienen dificultades para distinguir formas, colores, rostros, objetos en la calle, ver en la noche, ver de lejos o de cerca, independientemente de que sea por uno o ambos ojos (Ministerio de la Protección Social & ACNUR, 2011).

2.1.2.4 Diversidad funcional intelectual

Se refiere a aquellas personas que presentan deficiencias en las capacidades mentales generales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje de la experiencia. Estos producen deficiencias del funcionamiento adaptativo, de tal manera que el individuo no alcanza los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y la independencia personal en la casa o en la comunidad (American Psychiatric Association, 2014).

2.1.2.5 Diversidad funcional psicosocial

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la DF psicosocial se refiere a las “personas con diagnóstico de trastorno mental que han sufrido los efectos de factores sociales negativos, como el estigma, la discriminación y la exclusión”. Estos factores negativos generan barreras que van surgiendo de los límites de las diferentes culturas y sociedades que imponen ciertas conductas y comportamientos humanos, catalogados como normales y propios de las personas, generando un estigma social y la discriminación.

2.1.2.6 Diversidad funcional múltiple

Se trata de personas que presentan más de una DF, ya sea sensorial, física o intelectual, las que afectan de manera significativa el nivel de desarrollo, así como sus capacidades, físicas, de comunicación, interacción social y aprendizaje. Las particularidades de la DF múltiple no están dadas por la sumatoria de los diferentes tipos de deficiencia, sino por la interacción que se presenta entre ellos. A través de dicha interacción se determina el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, de la comunicación, de la interacción social (Secretaría de Educación Pública, Perkins International Latin America & Sense International 2011).

2.1.3 Definición de enfoques en la diversidad funcional

2.1.3.1 Enfoque de derecho

Durante épocas históricas la DF o en ese entonces “discapacidad” fue objeto de regulación por los romanos, quienes crearon una institución que administraba los bienes de las personas que poseían una DF mental o cognitiva, ya que eran consideradas incapaces de ejercer sus derechos. En aquellos tiempos se referían a estos sujetos como “furiosos” o “mente captus” si tenían dificultades para su desarrollo intelectual.

Otro ejemplo es el Código de Napoleón, en su título XI, en el que dice lo siguiente sobre las personas con “discapacidad mental” en el artículo 489: “El mayor de edad que esté en un estado habitual de imbecilidad, de demencia o de

furor debe ser sujeto a interdicción, aun cuando ese estado presente intervalos lúcidos” (Padilla-Muñoz, 2010, p. 395).

De lo anterior, se infiere que en la antigüedad se habla de un enfoque que veía a las personas con DF como una carga para la sociedad, que no tenían absolutamente nada que aportar a su comunidad, siendo un gran inconveniente para el crecimiento y desarrollo en la infancia de una persona con DF y su familia (Martín & Ripollés, 2008, p. 66).

Posteriormente, en la Edad Media disminuyen las medidas y visiones más drásticas aumentando la exposición y abandono de la infancia con DF, así como el envío a asilos, reformatorios y manicomios, llegando a un punto de institucionalización. Luego, se da inicio a la segunda fase llamada reclusión, en la que la persona deja de ser excluida de la sociedad a la que siempre debió pertenecer adquiriendo la categoría de ser humano, pero enfermo (Seoane, 2011, p. 145).

En los años setenta aparece la tercera y última fase de lo que se consideraba integración y normalización en ese momento, en la que la personas con DF finalmente era considerada un ser humano. La sociedad comienza a aceptar las diferencias y elaborar reflexiones contemporáneas sobre la “discapacidad” (Seoane, 2011, p. 145).

Con la llegada del modelo social existe una nueva mirada sobre la DF en la que se le atribuyen las limitaciones a las relaciones sociales, es decir, la sociedad es responsable y no la persona que vive con DF. Por lo anterior, el enfoque social busca la adopción de medidas que: (i) permitan al mayor nivel posible el ejercicio de la autonomía de la persona con discapacidad; (ii) aseguren su participación en todas las decisiones que los afecten; (iii) garanticen la adaptación del entorno a las necesidades de la persona con discapacidad; y (iv), aprovechen al máximo las capacidades de la persona, desplazando así el concepto de discapacidad por el de Diversidad Funcional. (Corte Constitucional, Sentencia T 427 de 2012).

En el año 2006, se da origen al modelo del Enfoque de Derechos en la Primera Convención de Derechos Humanos del siglo XXI que fue llevada a cabo por las Naciones Unidas durante el año 2006 en la ciudad de Nueva York, Estados Unidos. Lo anterior se generó debido a que, a pesar de que existía el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1981) y las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, ninguna de las normas de estos instrumentos importantes para los derechos humanos de las personas con DF era obligatorias. Por lo anterior, no existía alguna manera de asegurar el completo cumplimiento de ellas, siendo deficiente para la debida protección de sus derechos.

La Convención de los Derechos Humanos realizada era de carácter vinculante y obligatorio, reconociendo a las personas con DF como sujetos de derecho después de largos años en los que no se les consideraba.

El propósito principal de la Convención es disminuir la profunda desventaja social de las personas con DF, promoviendo la participación de cada uno de ellos en igualdad de oportunidades en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural (Parra-Dussan, 2010, p. 350).

Los derechos de las personas con discapacidad han sido objeto de gran atención en las Naciones Unidas (ONU), y las Organizaciones que la componen. En esa medida han trabajado en favor de la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad: la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se ha enfocado fundamentalmente en los aspectos relacionados con la educación; la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el campo de la salud y de la prevención; el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el apoyo a programas dirigidos a los niños con discapacidad y la prestación de asistencia técnica, en colaboración con Rehabilitación Internacional (una organización no gubernamental); la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en la mejora del acceso de las personas con discapacidad al mercado laboral y en el incremento de los niveles de integración económica a través del desarrollo de la legislación laboral y de actividades de cooperación técnica (Naciones Unidas, 2001).

A partir del enfoque de derechos se determina que la DF es el resultado de la relación que se desarrolle entre el sujeto y su entorno, en donde su funcionalidad está “directamente relacionada con los ajustes aplicados al medio donde se desenvuelve” (Hernández, 2015, p. 50). Esto quiere decir que, la DF no está en que la persona tenga alguna limitación, sino con la relación que tenga con un medio que pueda poner dificultades en su pleno desarrollo, y en el caso de que así sea, realizar los ajustes necesarios para que pueda desenvolverse dentro de su medio físico y social de manera óptima (Hernández, 2015, p. 50).

Por lo tanto, en la teoría del enfoque de derechos, se reconoce a la persona con DF en base a su dignidad humana, concretando dicho concepto de DF en la Convención de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad como una respuesta “teórica y normativa, en la que confluyen los modelos médico y social (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 7).

Entonces, en la Convención la DF es vista gracias al enfoque de derechos como una problemática dentro de la sociedad y no como una característica de la persona, lo que lo convierte en una cuestión que concierne los derechos humanos y no como efectos particulares (Ramírez, 2010, p. 144).

2.1.3.2 Enfoque antipsiquiatría

La antipsiquiatría surge como una corriente en los años 60 en contraposición a la psiquiatría y la falta de ética y justificación en su actuar diario. El movimiento inicialmente fue impulsado desde adentro por teóricos y expertos tales como psicólogos, psiquiatras y psicoanalistas que, a través de su quehacer profesional diario, lograron problematizar el uso desproporcionado de los métodos médicos en comparación a la evidencia científica de ese entonces. Fue en “Gran Bretaña donde la antipsiquiatría arrancó formalmente, en la década de los sesenta, con los trabajos de David Cooper, Ronald D Laing y Aaron Esterson” (Mancilla, 2019, p. 631).

Más adelante los grupos de “expacientes y sobrevivientes de la psiquiatría” tomaron protagonismo y tomaron como insignia una bandera política y contracultural a la opresión que se estaba viviendo. Las condiciones a las que estaban expuestos los pacientes psiquiátricos eran tratos inhumanos; los manicomios y centros psiquiátricos eran espacios en donde constantemente se veían vulnerados sus derechos civiles, esto por la reclusión en contra de la voluntad, el uso de electroshock, además de un uso excesivo de fármacos.

Algunos de los factores que iniciaron el cuestionamiento hacia los manicomios era que las condiciones de salud mental en esa época no eran tomadas como enfermedades y por tanto los centros hospitalarios no se hacían cargo de estas personas, generando así una falta de regularización en las “terapias”. Las personas quedaban desde el primer momento en una posición desfavorable dado que debían someterse a un sistema desleal sin las suficientes garantías sobre su estadía.

Para la época y aún en la actualidad tener algún tipo de enfermedad mental o estar internado en un manicomio provocaba un fuerte estigma y por tanto, una gran discriminación, generando de esta manera la exclusión social y una falta de redes que provocaban soledad y deterioro en el estado de salud de las personas.

Como resultado, las personas que padecieron las consecuencias negativas de estos espacios se organizaron como “expacientes y sobrevivientes de la psiquiatría” en donde lograron exponer sus malestares y encontrar espacios de apoyo para subsanar los malos de tratos que recibieron, además de organizarse para encontrar soluciones a deplorables e injustas condiciones.

Algunos teóricos destacados como Thomas Szasz llegaron a ser los mayores críticos de la psiquiatría afirmando que el término “enfermedad mental” carece de evidencia científica, sólo puede ser considerado un recurso lingüístico consensuado popularmente para describir ciertas conductas de los individuos que se apartan de la norma esperable, lo que remite, en cualquier caso, a cuestiones éticas y no médicas. De ser esto cierto, la psiquiatría no estaría vinculada a las ciencias naturales sino a las humanidades y a las ciencias sociales (García-García, 2015, p. 21).

Por consecuencia, destacaba que la psiquiatría de esa época no contaba con las herramientas necesarias para justificar el uso excesivo de fármacos o terapias complementarias como el uso de electroshock. El psicoanálisis de Freud suponía una transición a la psiquiatría biológica.

Otros, como Sigmund Freud, cuestionaron que tales trastornos tuvieran la misma cualidad que las enfermedades físicas y, por el contrario, opinaban que su origen era psicológico. Propusieron una clasificación diagnóstica basada no tanto en los síntomas como en las estructuras psíquicas de los pacientes (neurosis, psicosis y perversión) y la terapia se ejercía en el ámbito privado por medio de la palabra. En definitiva, en el primer modelo (médico) prevalecía la observación y la clasificación de los objetos (síntomas) y en el segundo (psicológico) la escucha y la interpretación de las experiencias personales del sujeto (García-García, 2015, p. 9).

En este contexto nace un movimiento crítico que cuestiona los fundamentos, prácticas e implicancias de la psiquiatría institucional. Su esencia era la crítica del saber psiquiátrico en tanto institución de verdad y mecanismo de poder, su voluntad de cambio apuntaba a construir nuevas formas de pensar y abordar las diferencias subjetivas, teniendo como eje el rechazo a la realidad establecida y la búsqueda de alternativas como proyecto político (Cea-Madrid & Castillo-Parada, 2016, p. 170).

Desde una perspectiva histórica, ambos movimientos nacen en una época radical y contestataria, al calor de las revueltas estudiantiles, manifestaciones de grupos étnicos y de derechos civiles contra el racismo, así como de agrupaciones de diversidad sexual en lucha por su liberación colectiva, bajo la efervescencia de una nueva izquierda que se opuso a toda forma de dominación cultural y explotación económica (Parada, 2019, p. 400).

El primer movimiento de “antipsiquiatría clásica” fue impulsado por teóricos y expertos en el tema, en donde comenzaron a cuestionar el trato y la falta de regulación que existía en estos espacios y los avances que la salud mental estaba teniendo al usar tan cuestionados métodos. Cargada de elementos teóricos y políticos, la “antipsiquiatría clásica” estableció una denuncia hacia el poder y función de la psiquiatría en la sociedad. Figuras del campo de la psiquiatría y las ciencias sociales se unieron en un movimiento teórico-político con claras reivindicaciones y justificaciones sociales y políticas (Cea-Madrid & Castillo-Parada, 2016, p. 173).

Por tanto, algunos expertos tales como Foucault afirmaba que el núcleo de la antipsiquiatría era la lucha con, en y contra la institución asilar y psiquiátrica, en la medida que este movimiento acomete contra la institución como lugar y forma de distribución y mecanismos de las relaciones de poder, buscando transferir al loco el poder de producir su locura y la verdad de ésta (Cea-Madrid & Castillo-Parada, 2016, p. 173).

La antipsiquiatría fue un movimiento que se reformuló, y se llevó a cabo de manera distinta en los diferentes países y culturas. En Estados Unidos se desarrolló una antipsiquiatría centrada en el respeto de los derechos civiles de los pacientes mentales, resguardando la autonomía del ciudadano en relación al tratamiento psiquiátrico, en la forma de un contrato dual y libremente consentido (Cea-Madrid & Castillo-Parada, 2016, p. 173).

El hecho de afirmar que alguien es diferente o padece de algún tipo de enfermedad o trastorno mental hace referencia al “cuerdismo” que refiere a la situación de normalidad en donde se presupone que las personas a partir de sus acciones y decisiones se encuentra capacitada para estar inserta en la sociedad dado que cumplen con los cánones y normas que los llevan a ser personas funcionales dentro de los medios en los que se desenvuelven. Por tanto, se comprende que las personas que salen de la norma y no logran cumplir con los estándares establecidos deben por obligación ser “curados/as” o bien reformados a través de las herramientas disponibles para lograr así calzar en los perfiles que sean funcionales para la sociedad en las que están inmersos. Tal como se señala “Al respecto, el cuerdismo es un conjunto de creencias que legitiman la intervención profesional en el sistema de salud mental, situando a las personas “locas” en espacios de silencio, conformidad y de sentirse “inferior” ((Parada, 2019, p. 408) o bien, “El cuerdismo, como ideología, se traduce en un conjunto de prácticas que presuponen la superioridad de los pensamientos y experiencias cuerdas, por sobre los de las personas locas o que padecen sufrimiento psíquico” (Arrarás & Moranelli, 2021, p. 307).

Esto lleva a la reflexión de que todo lo ocurrido traía consigo sanciones coercitivas que se daban en los manicomios por el estigma y la falta de formación estandarizada de la época en donde no existían los medios necesarios para generar atenciones integrales y la psiquiatría de la época fue tomada como un instrumento de opresión social.

Es cierto que en parte de Europa teóricos y expertos llegaron a experimentar y aplicar nuevas estrategias y herramientas para abordar las enfermedades mentales desde lugares más amables y compasivos. Un ejemplo fue Francia, donde la antipsiquiatría “(...) estuvo orientada a desarrollar una serie de propuestas renovadoras en las instituciones psiquiátricas que incluían la participación de los internos en la toma de decisiones evitando el recurso a las terapias agresivas” (Cea-Madrid & Castillo-Parada, 2016, p. 173), dentro del mismo país “Jean Oury y Félix Guattari en Francia, desarrollaron la Psicoterapia institucional como instancia crítica a la psiquiatría, planteando alternativas para acoger a los pacientes mentales en un entorno abierto, abandonando los papeles autoritarios, limitando las jerarquías, abriendo la libertad de la palabra, abordando la locura como un problema colectivo” (Cea-Madrid & Castillo-Parada, 2016, p. 174).

De igual manera, en “Inglaterra bajo las figuras de Ronald Laing, David Cooper y Joseph Berke, crearon una red de comunidades, que al margen del contexto manicomial, presentaron maneras diferentes en el abordaje de la locura, respetando al individuo y valorando su experiencia” (Cea-Madrid & Castillo-Parada, 2016, p. 174). Así mismo, “Estados Unidos se desarrolló una antipsiquiatría centrada en el respeto de los derechos civiles de los pacientes mentales, resguardando la autonomía del ciudadano en relación con el tratamiento psiquiátrico, en la forma de un contrato dual y libremente consentido” (Cea-Madrid & Castillo-Parada, 2016, p. 173).

Sin embargo, al abordar la antipsiquiatría en Latinoamérica nos encontramos con otro tipo de desafíos muy diferentes a los países desarrollados anteriormente mencionados. Tal como se señala “En los contextos del Sur Global, a menor penetración de la biomedicina en la atención de la salud mental, menor ha sido a su vez el desarrollo de la antipsiquiatría, entendida como una respuesta política y relacional” (R. M. Martínez, 2022, p. 234). A pesar de ello, en México se logró crear un movimiento que contaba con propuestas teóricas y prácticas que se visibilizan en la “Red Latinoamericana de Alternativas a la Psiquiatría”.

Algunas de las peculiaridades con las que se encontraron en Latinoamérica es que sus “propuestas adaptaron socioculturalmente la corriente de la antipsiquiatría al contexto de América Latina bajo los supuestos de que: 1) en Latinoamérica se toleran mejor que en Europa las conductas atípicas; 2) los hospitales psiquiátricos no son tan comunes y, en consecuencia, antes que clausurarlos hay que evitar que se sigan construyendo; 3) las instituciones muestran gran resistencia al cambio y presentan una estructura inaccesible, y 4) la importancia de revalorizar la medicina tradicional indoamericana (curanderos, chamanes, yerberos, etc.), que en estos países ofrece alternativas a los métodos represivos y violentos de la psiquiatría (R. M. Martínez, 2022, p. 234).

Y si bien es cierto que la antipsiquiatría tiene directa relación con el psicoanálisis la psicología y psiquiatría, mantiene una relación con la DF. A través del recorrido histórico realizado anteriormente, se reconoce que desde sus inicios la antipsiquiatría guarda directamente relación en la protección de los derechos civiles, la superación del estigma, el cuestionamiento al quehacer médico, el uso excesivo de fármacos y las pocas alternativas que existen a estos al igual que la DF en donde es visible que tanto niños y niñas como personas adultas son

estigmatizadas y desvalorizadas por encontrarse en condiciones desiguales ante sus pares.

Tanto los derechos civiles como el uso excesivo de fármacos son realidades que ambos grupos han enfrentado en el pasado y que hasta el día de hoy siguen repercutiendo en las terapias y espacios de “rehabilitación”. Las DF en salud mental según voces expertas, han ido en aumento en el último tiempo, en donde vemos a niños o niñas con diagnósticos TEA que se encuentran dentro del espectro, que son altamente estigmatizadas y sometidas a un sistema escolar sin las suficientes herramientas para abordar, enseñar y contener las diversas situaciones que pueden ocurrir en el aula es común que el uso de fármacos sea el instrumento idóneo para calmar la situación. Sin embargo, tanto niños y niñas con DF cuentan con las capacidades necesarias para volver a la calma luego de un desborde y aprender lo mismo que sus pares, solo es necesario que las profesionales a cargo cuenten con la formación necesaria para generar espacios de empatía y contención, espacios seguros para el aprendizaje.

Dicho esto, la antipsiquiatría y los grupos organizados de la DF comparten los principios de superar los estigmas, ser protagonistas de su “recuperación” y contar con redes de apoyo que sean capaces de contener, acompañar y construir nuevos espacios de reflexión y lucha, deben necesariamente dirigirse a fortalecer los derechos civiles de todos los individuos. El desarrollo que logre cada persona depende de su entorno y por tanto, este entorno debe contar con la disposición a crear nuevos espacios en donde las alternativas a los fármacos y a las terapias convencionales sean eficaces y eficientes para que cada día las condiciones sean más igualitarias para todos y todas.

2.1.4 Definición de conceptos

2.1.4.1 Inclusión

Es en el Artículo N.º 26 de la “Declaración universal de Derechos Humanos” (DUDH) en donde se consigna la garantía a la educación se señala que la educación es un derecho humano fundamental.

Bajo este mismo se establece que:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (Contardo, 2020).
4. Por ello, afirma que la escuela inclusiva es lo contrario de la escuela “expulsora” que va dejando en el camino a todos aquellos que no entran en un molde preestablecido. Muchos estudiantes abandonan la escuela,

no tanto por problemas económicos o circunstancias de vida difícil, sino por una oferta educativa que no es pertinente a sus necesidades ni expectativas, lo cual conduce a una falta de sentido y de pertenencia que culmina con el abandono. Las escuelas tienen un “ideal de alumno” para el cual cuentan con saberes y recursos para educarle. Cuando a las aulas llegan alumnos muy diferentes del alumno ideal esperado los maestros no saben qué hacer con ellos, cómo tratarlos y no pueden establecer la relación pedagógica sobre la cual se funda el proceso de enseñanza y aprendizaje (García, 2017, p. 42-43).

La educación inclusiva hace referencia a la igualdad de oportunidades para todos y todas las personas dando una respuesta apropiada a toda la diversidad que existe y así cada cual tenga la posibilidad de llegar a su máximo potencial. Este concepto nace como una propuesta de la UNESCO, órgano internacional especializado en temas de educación ciencia y cultura, señala a través de la convención de los derechos de las personas con discapacidad, en donde se señala que el principal “(...) propósito de la CDPD es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (art.1)

La Convención implica según Lucía D'Emilio:

- Pasar de un modelo médico a un modelo social con un enfoque basado en derechos.
- Pasar de una concepción de “integración” a una de inclusión, entendiendo que toda la sociedad crece con las diferencias.
- Implica tener una visión de largo plazo y que abarque todo el ciclo de vida (Núñez et al., 2010, p. 74).

Por tanto, para llegar a la educación inclusiva que conocemos hoy en día fue necesario pasar distintas etapas. “Siguiendo el modelo de Parrilla (2002), este desarrollo puede ser organizado en cuatro etapas: exclusión, segregación, integración y reestructuración”. (González, 2019, p. 3).

Entonces, las primeras dos etapas estuvieron marcadas por ser altamente vulneradoras de los derechos civiles, siendo los espacios educativos lugares de privilegios y por tanto, lugares en donde no se aceptaban a personas con DF, siendo relegados a espacios en los que permanecían ocultos en espacios como los asilos en donde no eran visible para la sociedad.

En el proceso de segregación se logró establecer que todas las personas debían tener acceso a espacios educativos, sin embargo, las instituciones crearon espacios diferenciados en donde las personas podían ingresar bajo ciertas condiciones y características, siendo un espacio de formación “especializada” en donde se mantenían excluidos de los espacios “normales” de

educación, propiciando así una clara distinción entre los establecimientos educacionales tradicionales y las escuelas especiales. Se afirma que “se formó una oferta educativa alternativa para las minorías, surgiendo instituciones especializadas para cada grupo de estudiantes. La escuela especial era entendida como el lugar correcto para que las personas con discapacidad se educaran (González, 2019, p. 3).

Posteriormente, la etapa de integración logró generar espacios educativos en donde las personas, niños y niñas con DF lograran incorporarse a establecimientos tradicionales de educación, gracias a el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.):

Fue introducido por primera vez en este documento, cambiando el foco desde el estudiante hacia el sistema. Se reconoce que los escenarios que rodean a la persona son determinantes en su éxito educativo, por lo que se deben entregar los apoyos apropiados, facilitando el acceso al currículum, modificando el currículum mismo y/o ajustando condiciones contextuales específicas (González, 2019, p. 3).

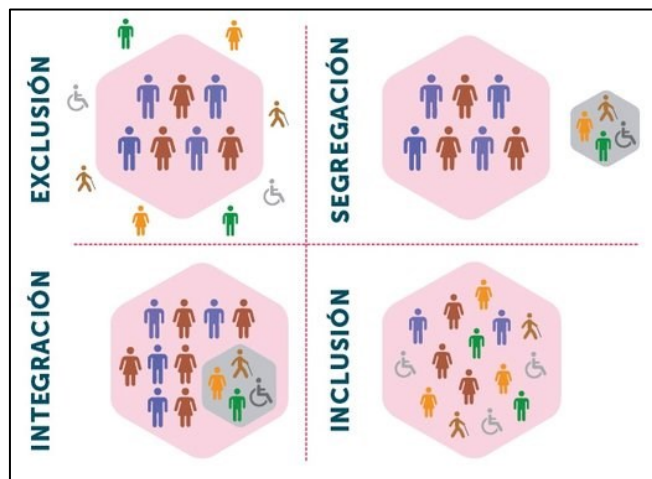
Bajo este lineamiento fue necesario comenzar a repensar la educación y considerar las nuevas aperturas que debía lograr para dar respuesta a todas las voces que no habían sido escuchadas.

De esta forma, se tomó responsabilidad de los aportes que estaban generando para la educación de niños, niñas y adolescentes. A partir de ello comenzaron a utilizar nuevas herramientas para mejorar.

Actualmente el paradigma de la inclusión se basa en la reestructuración; la cual tiene su hito principal en 1994, cuando 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales aprobaron la “Convención de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales” (González, 2019, p. 3), en este documento se señala que “la educación para estudiantes identificados con N.E.E. debe ser entregada en escuelas regulares, las cuales deben incluirlos y satisfacer sus necesidades educativas en el espíritu de construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos (González, 2019, p. 4).

Las etapas antes mencionadas las podemos observar en esta imagen, la cual refleja y diferencia muy bien las situaciones vividas.

Imagen 1. “Gráfica del concepto Inclusión”



Fuente: (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, s/f).

Entonces, la inclusión es el fin que se busca realizar mediante las diferentes herramientas metodológicas para conseguir una igualdad de oportunidades y condiciones para toda la población y comunidad educativa, así como también:

La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la

diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado (Plancarte Cansino, 2017, p. 214).

2.1.4.2 Integración

Al hablar de integración de un grupo de personas, por ejemplo, de personas con DF, hace referencia a que los sujetos con DF pueden ingresar a un recinto, pero no ser parte activa junto a las demás personas sin DF. En estos casos, se asignan espacios exclusivos o tareas diferentes.

“Desde el paradigma de la integración, las diferencias entre las personas eran entendidas como una desviación de lo considerado normal” (Inclusión o integración de personas con discapacidad, 2014).

De este modo, aquellas personas que no alcanzan las expectativas acerca de la “normalidad”, desde dicha perspectiva, tienen que formarse para poder habituarse ellas y ellos mismos a los espacios de los demás. En relación con la educación integradora, proviene de la idea de que la educación es un derecho humano y básico, el cual proporciona una base para lograr una sociedad más justa. “Todos los alumnos tienen derecho a la educación” (UNESCO, 1994), este derecho va bajo la idea que los niños y niñas se eduquen independiente de las dificultades o características particulares que tengan, así mismo, los recintos educacionales tienen la obligación de idear modalidades de enseñanza para las diferencias individuales.

En Chile, en la década de los 90, bajo el contexto de la Reforma Educacional impuesta con la Ley N° 20.845, se puso en el centro la inclusión, con ello nace el Programa de Integración Escolar (PIE), parte como una estrategia del sistema educacional que tiene como fin mejorar la educación que se imparte en los colegios, a modo de favorecer la presencia y participación principalmente de los y las estudiantes que presentan DF, sean de carácter transitorio o permanente. Este programa se implementa en los establecimientos educacionales regulares, siendo un método educativo con enfoque inclusivo. Este programa tiene como objetivo favorecer el aprendizaje y la participación de los estudiantes mediante la entrega de recursos y oportunidades educativas.

Al lado de ello, un estudio cualitativo de López (2014), determinó que esta política educativa, junto con sus prácticas pedagógicas y escolares, generan barreras para la inclusión y dicha integración, en tanto que tienden a la individualización, segregación y a la pérdida de la participación de los estudiantes con DF.

Si bien el objetivo del programa PIE es incluir, se hace más referencia a la integración de los estudiantes en el establecimiento educacional, pues, en los colegios sin “necesidades especiales”, a las y los alumnos se les separa de las salas de clases para llevarlos a otra en donde se agrupan y realizan actividades excluidos de sus demás compañeros y compañeras de curso.

2.1.4.3 Vulnerabilidad social

En la década de los 90 producto de la inestabilidad económica que trajo consigo la globalización es que se pudo comprender que la desigualdad persistía pese los avances que se habían conseguido para ese entonces, esto gracias a los cambios socioculturales y políticos. Con la llegada del neoliberalismo y la visión norteamericana de recuperación y sanación de las personas, es que, si las personas no lograban recuperarse, por lo menos debían “ser lo suficientemente funcionales y desempeñarse, social o laboralmente de manera aceptable” (Flores Briseño, 2012, p. 119) generando así una funcionalidad en la vulnerabilidad.

Autores como Moreno Crossley sostiene que hay una coincidencia general en considerar a la vulnerabilidad social como una condición de riesgo o indefensión, la susceptibilidad a sufrir algún tipo de daño o perjuicio, o de padecer la incertidumbre. A partir de allí, los autores tratados tienden a concentrarse en dos principales interpretaciones de la vulnerabilidad social: como fragilidad o como riesgo (L. M. González, 2009 p. 2).

Entonces “la primera concepción asume que la vulnerabilidad es un atributo de individuos, hogares o comunidades, que están vinculados a procesos estructurales que configuran situaciones de fragilidad, precariedad, indefensión o incertidumbre” (L. M. González, 2009 p. 2) generando así una barrera en los accesos de inclusión social. De tal forma que, se debe comprender a los factores de riesgo “(...) Desplaza su atención de los atributos hacia el plano de la distribución de riesgos, que son consecuencia de procesos colectivos de toma de decisión y que se confrontan con las concepciones vigentes sobre la seguridad” (L. M. González, 2009 p. 2).

“La vulnerabilidad social se identifica con el conjunto de limitaciones o desventajas que las personas encuentran para acceder y usar los activos que se distribuyen en la sociedad” (L. M. González, 2009 p. 3).

De acuerdo con lo anterior, y vinculando la DF con la vulnerabilidad “las personas con discapacidad conforman un grupo social minoritario y en condiciones de vulnerabilidad que ha sido segregado y privado del acceso a las oportunidades básicas que les permitan lograr una vida digna y equitativa en cuanto a opciones de desarrollo personal e inclusión social” (Flores Briseño, 2012, p. 118).

En la historia mundial la DF ha estado presente en todos los desarrollos de las sociedades y en cada una de ellas ha experimentado distintas formas de exclusión social y opresión. Lo anterior se justifica debido a que las limitaciones entregadas por la sociedad en la mayoría de los casos resulta ser una barrera muy difícil de superar.

Se debe considerar que al contar una persona con múltiples restricciones en las distintas áreas de su vida como lo es la accesibilidad a los lugares, dificultad para entrar a la educación superior, leyes labores que no les entregan un respaldo del todo, les permite ingresar en muchas ocasiones a trabajos precarios en donde sus recursos son limitados, generado así una constantemente situación de vulnerabilidad con respecto a sus pares.

De igual manera, se señala que “la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (...) indica que este colectivo incluye a las personas que expresan déficit físico, sensorial, mental o intelectual a largo plazo, y que, al interactuar con diversos tipos de barreras, pueden impedir si participación plena y efectiva dentro de la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás ciudadanos (ONU, 2006) (Flores Briseño, 2012, p. 122).

Teóricos como Fineman señala que la vulnerabilidad asociada a la discapacidad es “universal, constante e inevitable” y no está situada únicamente en el funcionamiento del cuerpo, sino que es resultado de riesgos económicos, institucionales y sociales, entre otros, y que son establecidos por las estructuras legales en contextos definidos para ciertos grupos sociales (Flores Briseño, 2012, p. 122).

2.1.4.4 Discriminación

La discriminación según la RAE es dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, de edad, de condición física o mental, etc. De la misma manera, es una acción que limita o perjudica el derecho de las personas afectadas.

La discriminación puede ser definida como una conducta, culturalmente fundada, y sistemática y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales (Carbonell et al., 2007, p. 67).

A la fecha, la discriminación, incluyendo la cometida hacia las personas con la DF es sancionada, así lo dice el artículo N° 3° de la Ley de Discriminación:

Artículo 3°.- Acción de no discriminación arbitraria. Los directamente afectados por una acción u omisión que importe discriminación arbitraria podrán interponer la acción de no discriminación arbitraria, a su elección, ante el juez de letras de su domicilio o ante el del domicilio del responsable de dicha acción u omisión (Ley 20.609 de 2012. Establece medidas contra la discriminación. 12 de julio de 2012).

Las personas con DF han sido parte de la discriminación social a lo largo de los años, esto ha generado que se tomen medidas legales para que se sancionen este tipo de acciones que como ya hemos visto en los párrafos anteriores, tienen un resguardo legal.

2.1.4.5 Pobreza

Las personas con DF son parte del mayor colectivo en situación de vulnerabilidad en nuestro país, Latinoamérica y el mundo.

Según las cifras entregadas con el Segundo Estudio Nacional de Discapacidad, efectuado durante el año 2015 en Chile el 17% de la población chilena se encuentra con DF (2.836.818 personas), y de esta población el 50% pertenece a los quintiles más pobres del país (I y II). Se debe tener en consideración que del total de personas con DF el 57,2% está inactivo en términos laborales a causa de la DF que poseen, lo que explica por qué la gran mayoría se encuentra en una desventaja socioeconómica.

En cuanto a las últimas cifras entregadas por la Organización Mundial de Salud más de mil millones de personas en el mundo (el 15% de la población) vive con alguna forma de DF y de esta un 80% vive en países pobres. Algunos estudios del Banco Mundial afirman que “500 millones de personas con discapacidad se encuentran entre las más pobres de entre los pobres” (Metts, 2000, p. 39) (B. Martínez, 2013, p. 11).

Los estudios señalan que los niños que son parte de núcleos familiares más vulnerables en términos socioeconómicos sufren discriminación y poseen un acceso limitado a los servicios sociales; los que tienen peso bajo y retraso de crecimiento sufren castigos físicos graves por parte de sus padres y los que son parte de grupos étnicos minoritarios presentan un riesgo mayor de tener una DF que los demás niños (OMS, 2011, p. 41).

Con esto hay que tener en consideración que el número de personas con DF en la actualidad va en aumento. Esto se debe principalmente al envejecimiento progresivo de la población mundial, lo que conlleva a que el riesgo de padecer algún tipo de DF sea mayor en adultos mayores; y por otro lado, el aumento mundial de enfermedades crónicas como la hipertensión, diabetes, cáncer, enfermedades cardiovasculares y de salud mental, sin olvidar las secuelas que ha dejado la reciente pandemia del virus COVID-19.

La pobreza no solamente se relaciona con la falta o total ausencia de bienestar material, sino también con la negación de las oportunidades para vivir una vida digna, no solo una vida tolerable o simplemente sobrevivir. A finales de los años 90 los economistas e instituciones de desarrollo pudieron llegar al análisis de que la pobreza es de carácter multidimensional y que el proceso de empobrecimiento es el resultado de varios factores y uno de ellos es la DF.

Existe una relación directa entre pobreza y DF, ya que la pobreza genera DF como consecuencia de una inadecuada alimentación o desnutrición, por falta de cuidados sanitarios o por enfermedades o deficiencias no tratadas por falta de recursos.

No existe igualdad de condiciones cuando una persona con DF se encuentra en situación de vulnerabilidad, puesto que no cuenta con la asistencia o herramientas necesarias para “desarrollar sus capacidades en todo su potencial”.

Si una persona con DF es parte de una sociedad y un contexto en el que diariamente debe enfrentarse a obstáculos y a la ausencia de inclusión, es probable que no logre alcanzar una igualdad de oportunidades y, por lo tanto, no podrá desarrollar sus capacidades en todo su potencial. En este caso, no existiría una falta de capacidad en la persona con DF sino de habilitación, por lo que la DF de alguien no dependerá exclusivamente de su “deficiencia sino de los apoyos, servicios y actitudes con los que se encuentre en su entorno para poder funcionar” (Martínez, 2013, p. 11).

Por otra parte, la discriminación por contar con alguna DF lleva a la exclusión y marginación, derivando a la falta de estudios y el desempleo, factores que evidentemente generan o aumentan más pobreza en una persona con DF.

Los estudios de caso señalan que los mayores índices de DF están relaciones con altos índices de analfabetismos, estados nutricionales deficientes, cobertura de vacunación e inmunización mínima, alto índice de VIH, peso bajo al nacer, mayor riesgo de sufrir violencia y abuso, y con mayor desempleo y menor movilidad ocupacional (Martínez, 2013, p. 14).

La única manera de romper con este permanente ciclo de pobreza y DF, así como los factores que intervienen en el surgimiento de esta relación es mediante la inclusión. Es necesario que la sociedad realice los ajustes necesarios, por medio del cambio y rehabilitación del sistema social, teniendo en cuenta sus derechos humanos.

2.1.4.6 Prejuicio

En el pasado, especialmente en la Roma antigua no llegaron a formularse definiciones apropiadas y categóricas sobre la DF y a su vez no existía ningún método que fijara los diferentes tipos y grados de DF que se hallan en la actualidad. Tener solamente mala visión o tartamudear ya daba pie a que la sociedad adoptara un trato diferente con la persona que lo tuviera. Las personas con DF eran vistas como seres inferiores, no estaban dentro de la categoría de seres humanos en aquella época y los consideraban distintos al resto, “cuyas deficiencias suponían un obstáculo a veces insalvable para prestarles apoyo y empatizar en su diversidad funcional” (Castán, 2020, p. 50).

Así pues, cualquier enfermedad que afectara los sentidos, la mente o el desarrollo cognitivo de una persona provocaban la marginación, el rechazo o la burla, y en el mejor de los casos la compasión (Parkin, 2006, p. 60), puesto que se pensaba que no había cura alguna para todos ellos. La sociedad antigua los catalogaba como seres que no serían capaces de contribuir de ninguna manera a la sociedad en la que vivían, considerándolos inútiles y una carga para su familia.

También hay que añadir el factor del miedo, ya que existía la superstición de que los niños que nacían con malformaciones físicas o cualquier otra DF se debía a motivos religiosos y sobrenaturales, pues existía la creencia de que se debía a un castigo divino, pensamiento que en esa época provocó el exterminio de quienes nacían con aquellas características.

Esto nos lleva a pensar que, en el lenguaje y términos utilizados para describir y referirse a las personas con DF, en las fuentes utilizadas y en el origen de estas nos lleva constantemente al prejuicio detrás.

Las consecuencias de este prejuicio hacia personas con DF se pueden observar en el panorama actual de la inserción laboral que es sumamente desalentador. Desde que comenzó a regir la Ley de Inclusión Laboral en abril del año 2018 a febrero de 2021, se registraron solo 26.475 personas con DF contratadas, es decir, 1,01% del total en edad de trabajar. De su totalidad (2.836.818 personas), el 57,2% está inactivo y el 39,3% tiene empleo, de los cuales 73,9% tiene contrato a plazo indefinido, mientras que el 26,1% a plazo fijo.

A pesar de que no existe un “rechazo” como tal por parte de los empleadores y empleadoras, sí se generan otros mecanismos que inciden de forma negativa en su inserción laboral. Uno de estos factores es el componente de actitud en el imaginario social, “que conforman los procesos cognitivos por los que las personas con discapacidad se ven segregados en territorios diferenciados y hasta apartados desde el punto de vista sociolaboral” (Rubio, 2005, p. 2). Un imaginario que no solamente existe en el área laboral, sino en cualquier ámbito de la vida de las personas con DF.

Lo anterior genera que las personas con DF produzcan una "impotencia social", debido a que se sienten incapaces de provocar un cambio social que los favorezca como colectivo, provocando una desventaja y desigualdad de oportunidades.

2.1.4.7 Estigma

En el año 1963, el sociólogo Erwin Goffman, publica un texto llamado "Estigma: la identidad deteriorada", define el fenómeno del estigma como un rasgo, atributo, condición o comportamiento que hace que su portador ocasione una respuesta negativa y sea visto como culturalmente como inferior o inaceptable.

Es entonces que el estigma es comúnmente conocido como la etiqueta negativa que se pone sobre los sujetos, es entonces que, en el caso de las personas con DF, la sociedad tiende a etiquetarlos de forma negativa, esto ocasiona actitudes y actos discriminatorios de rechazo hacia ellos y ellas.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el estigma en salud mental es un problema global y la lucha para erradicarlo tiene que ser una prioridad en cualquier sociedad democrática y libre.

Se debe agregar que el estigma es parte de una construcción social, en donde la sociedad encabeza una sucesión de prejuicios que colocan en una situación de desventaja a ciertos grupos específicos. Lo anterior, debido a una construcción de diferencias en base a características específicas y estereotipos definidos a lo largo del tiempo.

Históricamente, el estigma generado hacia las personas con DF ha impedido un desarrollo normalizado en los diversos ámbitos de la vida cotidiana, por consiguiente, dichas personas deben demostrar constantemente que presentan capacidades suficientes para realizar las mismas acciones que una persona que no presenta algún tipo de DF, teniendo como resultado un efecto perjudicial para la calidad de vida de las personas con DF.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Marco Metodológico

En el siguiente apartado se explica la metodología utilizada en el proceso investigativo. Este consta de tres partes, en donde en el primer punto se profundiza en el carácter mixto de la investigación (cualitativo y cuantitativo) así como el enfoque que posee esta investigación y las razones por las que este método es el apropiado. La segunda parte se conforma de la muestra y la unidad de análisis. Posteriormente, en el tercer punto se exponen las técnicas de recolección de datos y los instrumentos utilizados para la recopilación de información.

3.2 Diseño Metodológico de Investigación

En la presente investigación, el análisis se realiza desde las percepciones de los niños y niñas entre los 10 y 15 años con DF y sin ella. La investigación será de carácter mixta (cualitativa-cuantitativa), debido a que desde el enfoque cualitativo se permite conocer la subjetividad de niños, niñas y adolescentes, además de sus propios significados de los hechos y experiencias que interpretan diariamente en sus respectivos establecimientos educacionales. De la misma forma, en el ámbito cuantitativo se obtiene información más concreta y objetiva que respaldan los datos obtenidos, esto se justifica a través de porcentajes y lo que representan cada uno de ellos para nuestra investigación.

El carácter cualitativo de la investigación se fundamenta en que la metodología se basa “como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Lecanda & Garrido, 2003, p. 7). “La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica “(Herrera, 2017, p. 12).

Autores tales como LeCompte en el año 1995 alude a que esta metodología responde a “lo real, más allá que lo abstracto; lo global y concreto, más que lo disgregado y cuantificado” (Herrera, 2017, p. 8), esto dado que mediante ella se busca generar una indagación en los hechos que rodean el fenómeno de la DF.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005) definen que el método cualitativo se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, si no cualificar y describir el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada (Guerrero, 2016, p. 2).

Además, este método posibilita comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. Normalmente es escogido cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean,

ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad (Guerrero, 2016, p. 3).

El método de investigación cualitativa será fenomenológico dado que, se busca conocer desde las propias vivencias subjetivas de niños y niñas con DF y sin ella la valoración socioeducativa que ellos y ellas poseen con respecto a su entorno dentro de los establecimientos educacionales.

Este método entrega los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. El fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas, describiendo, comprendiendo e interpretando (Herrera, 2017, p. 10).

Lo anterior, permite que la investigación cualitativa se base en una perspectiva interpretativa, que en este caso posibilita un acercamiento a quienes normalmente son reconocidos a través de sus intermediarios como madres, padres, profesoras o doctores, sin ser escuchados desde su relato principal sobre sus apreciaciones con respecto a aquello que los rodea. Para efectos de este estudio permite describir, comprender e interpretar el fenómeno que vivencian estos niños, niñas y adolescentes en su diario vivir producto de falta de inclusión en los establecimientos educativos. Es por esto por lo que, el concepto de “constitución” entendido desde la fenomenología, “refiere a los procesos constitutivos de la conciencia subjetiva, los cuales constituyen la base para el

desarrollo del mundo del individuo” (Dreher, 2012, p. 73) que serán beneficiosos para los fines de esta.

Es importante mencionar que, en este tipo de investigaciones, se reconoce la posición no neutral de quienes investigan, y por tanto, se debe considerar que cada persona se encuentra situada en un lugar determinado al momento de aplicar la investigación, lo cual significa que se debe asumir que existen diversos factores ambientales e históricos que tienen incidencia en la forma de comprender el mundo de cada persona, por lo que los principios valóricos de cada individuo a la hora de investigar.

Por lo anterior, la investigación cualitativa tomará como guía los postulados de Alfred Schutz y Thomas Luckmann porque ambos basan su análisis en las experiencias y las acciones humanas.

Alfred Schutz describe la fenomenología como una filosofía del ser humano en su mundo vital, “capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica. Su objeto es la demostración y la explicación de las actividades de conciencia, de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye este mundo de la vida” (Dreher, 2012, p. 73).

La metodología cuantitativa se ha definido como un paradigma, es decir, “como un modelo integral sobre cómo realizar investigación científica y cómo interpretar sus resultados” (Canales, 2006, p. 32). En el caso de nuestra investigación en esta metodología se utilizarán “los números para el estudio de la realidad natural y social” (Canales, 2006, p. 35), es decir, como técnica para analizar los datos porcentuales que irán surgiendo de nuestro instrumento de

investigación. Trabajar con números en una investigación significa prescindir de procedimientos de producción de información que generen datos que se puedan transformar de una manera fácil en números. En este caso, nuestro instrumento de producción son las preguntas cerradas que forman parte de la entrevista semiestructurada, las cuales no permiten que se genere una doble interpretación en las respuestas y se cumpla con el carácter objetivo que se presenta en la metodología cuantitativa.

Es así, que se considera que “los datos que emanan de investigaciones cuantitativas son considerados, a menudo, como tangibles, rigurosos y fidedignos. dichos adjetivos sugieren que estos datos poseen una precisión considerable, han sido recogidos a través de procedimientos sistemáticos y pueden ser fácilmente contrastados por otro investigador” (Binda & Balbastre-Benavent, 2013, p. 181). Es por ello, que el hecho de considerar esta metodología entrega fiabilidad y validez a los datos recolectados. De la misma manera, “el objetivo de la investigación cuantitativa pasa a ser la identificación de patrones generales que caracterizan a la totalidad de una población” (Binda & Balbastre-Benavent, 2013, p. 181) convirtiéndose así en una herramienta que permite reflejar la realidad a través de datos concreto.

Sin embargo, como destaca Canales no hay ninguna razón lógica que obligue a un investigador cuantitativo a adscribirse a su paradigma a la hora de interpretar sus resultados o planificar su investigación. Más aún, ya que los distintos argumentos de los supuestos paradigmas son lógicamente independientes, cada investigador puede desarrollar su

propia configuración al interpretar los resultados de su investigación (Canales, 2006, p. 35).

Los métodos mixtos o híbrido representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, así como su integración y discusiones conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (denominadas metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008, p. 10).

Lo anterior permitirá que el entendimiento de lo estudiado tenga un análisis más profundo mediante la multiplicidad de observaciones.

Los profesionales de lo social que intervenimos directamente en la realidad y con los sujetos en vulnerabilidad entendemos que la integración y complementariedad de ambos modelos de investigación puede favorecer la comprensión de la complejidad de la realidad sobre la que trabajaremos y, por lo tanto, favorecen la construcción de alternativas de intervención que contemplen los diferentes aspectos del problema social a tratar (Bautista, 2010, p. 56).

Según se ha visto, permite tener una visión holística del fenómeno investigado, aportando resultados significativos y relevantes desde la realidad de las y los sujetos.

3.3 Muestra

La muestra que se utilizó en este estudio corresponde a niños, niñas y adolescentes, que pertenecen a cursos de quinto a octavo básico, de un rango de edad de los 10 a los 15 años, residentes de la Región Metropolitana; por un lado, pertenecientes a la comuna de Paine, Maipú y la comuna de Recoleta. En cuanto a las dos primeras comunas se escogieron por sobre las otras debido a que dos participantes de la investigación residen en ellas, siendo estos lugares más cercanos y accesibles a la hora de recolectar la información, por otra parte, la comuna de Recoleta fue seleccionada debido al contacto con el que contábamos dentro del departamento de Convivencia Escolar.

El motivo de esta elección se debe a que según el II Estudio Nacional de la Discapacidad (2015) se estima que la prevalencia de la población niños niñas y adolescentes en situación de discapacidad (DF) es de 229.904 el 5,8% de la población. Se debe destacar que dicho levantamiento solamente contó con un cuestionario contestado por el adulto o adulta responsable del niño, niña y adolescente seleccionado. Estas cifras nos llevan a indagar desde la perspectiva de la infancia con DF, puesto que no existe la información suficiente, a través de su experiencia, sobre si las escuelas en Chile cuentan con las herramientas necesarias para el pleno desarrollo e inclusión de ellos.

Se seleccionó el rango de edad de 10 a 15 años, tomando como base las investigaciones de Piaget debido a que demuestra que existen diferencias cualitativas entre el pensamiento infantil y el pensamiento adulto, y a su vez existen diferentes momentos o etapas dentro de la infancia. Por esta razón es primordial que nuestra investigación cuente con un rango de edad amplio que represente las miradas de la infancia con y sin DF desde la etapa de desarrollo en la que se encuentran.

En sus estudios, Piaget notó que existen periodos o estadios de desarrollo, los cuales constan de una secuencia de cuatro periodos cognitivos definidos en el ser humano. En este caso, por un lado, los niños, niñas y adolescentes seleccionados para la entrevista se encuentran en el “Estadio de Operaciones Concretas”, el que va de un rango de 7 a 11 años. Aquí se genera un importante punto de inflexión el desarrollo del niño y niña en términos cognitivos pues se inicia el pensamiento lógico, aunque siguen sin ser capaces de pensar de forma abstracta. En este estadio los niños y niñas son capaces de utilizar símbolos de manera lógica, por lo que el símbolo a utilizar con ellos y ellas será el del lenguaje (Valdes, 2014).

Por otro lado, nos encontramos con el “Estadio de las Operaciones Formales”. Antes de los 12 años Piaget explica que los niños y niñas poseen dificultades para aplicar sus capacidades a contextos abstractos, por lo que es desde esa edad adelante que el cerebro se encuentra capacitado (desde la expresión de los genes) a formar pensamientos que se consideren realmente abstractos.

Piaget nos enseña que los niños, niñas y adolescentes poseen su propia lógica para entender y relacionarse con el mundo que los rodea, la cual muchas veces posee patrones que dependen de la madurez y de la forma en que se relacionan con el entorno. El psicólogo pensaba que los niños y niñas van construyendo y desarrollando su conocimiento a través de la interpretación de hechos y objetos, y que aquello tiene como resultado que se produzcan cambios en la capacidad que tiene la infancia para razonar. Debido a lo anterior, es que consideramos que es importante que nuestra investigación se centre especialmente en el discurso de la infancia y no de sus tutores o cuidadores como ocurrió en el último Estudio Nacional de Discapacidad en Chile, realizado en año 2015.

Sin embargo, se tendrá en consideración de que, a pesar de la etapa en la que se puedan encontrar cada uno de los niños, niñas y adolescentes, sus respuestas a las preguntas dependerán de su contexto cultural y de si tienen o no DF, así como el grado y tipo de ella.

Considerando que esta investigación es de carácter cualitativo exploratorio, el tipo de muestra fue de tipo no probabilístico. En relación con los criterios de la muestra se decidió que esta fuera heterogénea, ya que se halla una diversidad de perfiles, desde personas que sí poseen alguna Diversidad Funcional a aquellas que no poseen ninguna, pero que sin embargo también son parte del sistema educativo en Chile.

Esta investigación se desarrolló con un grupo de personas, contando con la participación de 24 estudiantes, además de contar con la experiencia de los profesionales del área tales como profesoras, terapeuta ocupacional, coordinadoras de oficina de discapacidad, encargada de convivencia escolar, directoras, entre otras. Lo anterior, permitió contrastar y correlacionar la realidad de un colegio ubicado en una zona urbana y otro en una zona rural. La intención de esto nace desde los resultados que se obtuvieron en el II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile (2015) en el que se revela que el porcentaje de la población de niños, niñas y adolescentes en Chile con DF en las zonas urbanas es de un 6,1% mientras que en las zonas rurales a lo largo del país de 4,1%.

La muestra total consta de una sola categoría:

En este caso se utilizó una entrevista semiestructurada de participación voluntaria, la cual brindó sustento teórico y práctico a la investigación.

3.3.1 Establecimientos educacionales en los que se desarrolló la entrevista.

Comuna de Maipú:

La comuna de Maipú se localiza en el extremo sur poniente de la Provincia de Santiago, Región Metropolitana, emplazada en los llanos del río Mapocho, diferentes cauces de este río y del Zanjón de la aguada llegan de forma natural a la comuna, junto a pequeñas colinas o cerros islas y algunas estribaciones de la Cordillera de la Costa.

Según el Censo de 2017, la comuna de Maipú cuenta con 521.627 habitantes, pese a ello, de acuerdo con cifras estimativas del INE, Maipú tendría 1.249.498 habitantes en el año 2020, lo que la habría convertido en la comuna con más habitantes de Chile.

La comuna de Maipú cuenta con 59 Escuelas Especiales, entre ellas se encuentra la Escuela Especial los Aromos, colegio particular subvencionado que aborda la DF intelectual, el perfil esperado del alumno es que el o la estudiante que egresa de la Escuela Especial Los Aromos es que será un ser integrado activamente a la sociedad, a su familia y se desenvolverá de manera autónoma acorde a sus capacidades. En este establecimiento se logró entrevistar a 3 niños de 6to básico.

Institución: Escuela Especial Los Aromos.

Entre los objetivos generales de la escuela están:

- Desarrollar, estimular y afianzar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, a través de las diferentes áreas de desarrollo que ofrece la Educación Especial, a todos los alumnos y alumnas de la escuela, para alcanzar su desarrollo integral y adecuada interrelación con su entorno.

- Fortalecer el desarrollo personal de niños, niñas y jóvenes dentro de un marco efectivo y de respeto inspirado por los valores universales inherentes al ser humano.

Comuna de Paine:

Comuna de Paine, cuenta con 84.379 habitantes según cifras de la proyección que se realizó en el CENSO del año 2017 con respecto al año 2021, contando con una población infantil (desde los 0 a los 14 años) de 17.763. Cuenta con 10 Escuelas Especiales, entre ellas la Escuela Especial Julio Bernaldo Quiroz, colegio particular subvencionado, el cual aborda la DF intelectual. En este establecimiento logramos entrevistar 10 niños, niñas y adolescentes de 5to básico.

Institución: Escuela Especial Julio Bernaldo Quiroz.

Misión: Ser una comunidad educativa comprometida, prestigiosa y respetuosa de la diversidad de sus educados, basada en un enfoque ecológico-funcional, que permita entregar una educación de calidad y equidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales y de carácter permanentes que les permita una mayor participación e inserción en su entorno familiar, sociocultural y laboral.

Visión: Brindar a los estudiantes con discapacidad intelectual, aprendizajes significativos por medio de una educación integral y funcional en conjunto con la familia y el entorno, que permita desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales que favorezcan la integración escolar, familiar y social.

Comuna de Recoleta:

La comuna de Recoleta está ubicada en el sector norte de la ciudad de Santiago, capital de Chile. Limita al norte con la comuna de Huechuraba, al sur con la comuna de Santiago, teniendo como frontera natural el río Mapocho, al oeste con las comunas de Independencia y Conchalí, al este con la comuna de Providencia y Vitacura, teniendo al Cerro San Cristóbal como barrera geográfica.

Según el censo del año 2017, la comuna de Recoleta tendría 157.851 habitantes. Dicha comuna cuenta con 16 Escuelas Especiales y 21 Colegios, entre estos se encuentra la Escuela Rafael Valentín, en el cual logramos entrevistar a 11 estudiantes de 5to a 8vo básico.

Institución: Escuela Rafael Valentín Valdivieso.

Misión: Planificar sus metas bajo la convicción de que son responsables de lo que implica trabajar con personas que confían en su escuela como un espacio que se identifica con el fomento y desarrollo efectivo de habilidades de todos sus integrantes, orientados por el compromiso de aprender a integrar las

diversas expresiones culturales, de manera tal que contribuyan a estimular el sentido de pertenecer a una comunidad que es inclusiva porque comprende e incentiva que las diferencias son una oportunidad de aprendizaje que debe beneficiar a toda la comunidad.

Visión: Constituirse en una escuela que promueve prácticas educativas de calidad y efectivas en el marco de un proyecto que valora las capacidades de todos quienes conforman su comunidad, mediante la planificación de sus metas, bajo la convicción de que son responsables de lo que implica trabajar con personas, comprendiendo que la escuela como un espacio que planifica todas sus labores y se identifica con el fomento y desarrollo efectivo de habilidades personales y sociales de todos sus integrantes.

3.4 Técnica de Recolección de Datos

Las técnicas de recolección de información que nos permite utilizar esta metodología son amplias permitiendo “una categoría de diseños de investigación que extraen descripciones a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y vídeo cassettes, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos” (Herrera, 2017, p. 4).

Desde el ámbito cualitativo de nuestra investigación, la recolección de datos busca proporcionar una profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas (Hernández Sampieri, 2010). Junto con ello, conocer las percepciones, pensamientos, realidades y creencias de las personas. Los datos se recolectan con la intención de analizarlos y comprenderlos, de este modo responder la pregunta de investigación y dar lugar a la temática.

Así mismo, se utilizará el medio cuantitativo, el cual trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. (Fernández & Díaz, 2002).

De esta manera se le brindará a la investigación una validación porcentual y al integrar el uso de ambos métodos, se profundiza y fortalece la investigación. Con ello se genera una técnica de recolección de datos mixta, integrando los resultados en la fase de análisis e interpretación.

La recolección de datos se realizará mediante una entrevista semi estructurada, esta se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Hernández Sampieri, 2010). Permitiendo tener un acercamiento presencial con los niños y niñas, quienes podrán plasmar sus ideas y vivencias en un ambiente cómodo y conocido, posibilitando así una mayor fluidez en sus relatos.

Cabe destacar que la entrevista semiestructurada: Se trata de una técnica que se caracteriza por tratarse de una conversación más o menos dirigida (dependiente del tipo de entrevista) entre el investigador (emisor) y el sujeto de estudio (receptor) con un fin siempre bien determinado y enfocado a la resolución de los objetivos y preguntas de investigación de trabajos. Para alcanzar este fin el investigador plantea interrogantes al receptor para que éste le dé su opinión, los responda o los resuelva, según el caso (Lopezosa, 2020, p. 89).

Estas técnicas cuentan con preguntas fijas, pero en este caso los entrevistados pueden contestar libremente sin necesidad de elegir una respuesta específica como sucede en las entrevistas estructuradas. Incluso los investigadores pueden interactuar y adaptarse a los entrevistados y a sus respuestas, en definitiva, son entrevistas más dinámicas, flexibles y abiertas, y por tanto permiten una mayor interpretación de los datos que con las entrevistas estructuradas (Lopezosa, 2020, p. 89).

Las características antes mencionadas, son apropiadas en esta investigación dado que se pretende dar libertad y una escucha activa a niños y niñas con DF sin intencionar preguntas, siendo estas lo suficientemente claras y cercanas para conocer sus percepciones sobre lo que viven día a día.

3.5 Plan de Análisis de la Información

Este punto tiene por objetivo describir cómo se analizaron los datos recabados a través de las entrevistas realizadas. Lo anterior de acuerdo con los objetivos de estudio de la investigación, los cuales estuvieron dirigidos a describir desde las percepciones de los niños, niñas y adolescentes los efectos ocasionados por la inclusión en los colegios, conocer sus perspectivas y profundizar en los relatos de cada uno de ellos y ellas en conjunto con los relatos de quienes acompañan su desarrollo y aprendizaje diario como profesoras, fonoaudiólogas, educadoras diferenciales y otros profesionales del área.

3.6 Proceso de Análisis de Discurso

Para desarrollar esta investigación se utilizó el Análisis de Discurso (AD), ya que este nos permite tener como unidad fundamental de análisis las respuestas entregadas mediante nuestro instrumento de investigación, la entrevista, así como las conversaciones que surgieron con docentes de las instituciones escolares.

A su vez el AD nos permitirá analizar la Ley N° 20.422, un texto que a pesar de ser legal y oficial no está libre de contradicciones y ambigüedades que dan cuenta del lugar que ocupa en nuestra sociedad. El propósito es cuestionar las instancias oficiales indagando el real resultado de esta política pública en niños, niñas y adolescentes con DF en términos educacionales. Este análisis tendrá una visión que permitirá develar en el desarrollo de la investigación los efectos y pertenencias en la infancia con DF.

En una primera instancia se define el problema, en el que exponemos el objeto de estudio, así como el propósito de investigación y se da a conocer el objeto de naturaleza discursiva, en este caso la experiencia de niños, niñas y adolescentes con y sin DF.

Luego, se dio lugar a nuestro objetivo general, en el que se procede de manera inductiva, es decir, que mientras se desarrolla y avanzamos con esta investigación se va llegando a una construcción teórica. En una investigación de tipo inductivista las categorías no son previas, sino emergentes, en donde a medida que enfrentamos discursos “van emergiendo categorías pertinentes con las cuales analizamos y conceptualizamos nuestro conocimiento obtenido” (Santander, 2011, p. 214).

Para lo anterior se tomó en consideración un elemento fundamental a la hora de iniciar con el AD y es que existe una distinción entre las formas presentes en la superficie discursiva y los procesos opacos en el lado de la producción. En este caso, la superficie discursiva sería el síntoma y aquella opacidad de los signos, es lo que da origen y forma a este.

En esta investigación se entiende el discurso como síntoma, no como fiel reflejo de la realidad social, ni los sentimientos o pensamientos de las personas. Así pasamos al nivel de circulación de los discursos, quedándonos solamente con huellas que dejan a su paso y que es nuestro deber describir e interpretar para su comprensión y un mejor desarrollo de esta investigación mixta.

Como Canales menciona “Si la ley del conocimiento cuantitativo podía describirse en la doble medida de lo numerable y lo numeroso, en el caso de conocimiento cualitativo puede encontrarse en la observación de objetos codificados que, por lo mismo, hay que traducir” (2006, p. 19).

Una última consideración es que los signos son analizados de manera lingüística, con signos de diversa naturaleza: oral, escrita y auditiva; convirtiendo esta investigación en un AD de orientación lingüística.

En esta investigación la participación se llevó a cabo de manera anónima, esto con el objetivo de proteger la identidad de los NNA de la muestra y respetar los acuerdos de confidencialidad expuestos en el consentimiento informado (ANEXO 3). A causa de lo anterior en el análisis e interpretación de la información la letra (E) representa a la entrevista, mientras que el número que la acompaña es el orden de realización de la entrevista, por lo que los fragmentos seleccionados se verán de la siguiente forma: (E1), (E2), (E3), (E4), (E5), (E6), (E7), (E8), (E9), (E10), (E11), (E12), (E13), (E14), (E15), (E16), (E17), (E18), (E19), (E20), (E21), (E22), (E23), (E24). Por otra parte, se utilizó la misma dinámica para hacer referencia a las interrogantes; para las preguntas la letra (P) en conjunto con el número que representa el orden de realización: (P1), (P2), (P3), (P4), (P5), (P6), (P8), (P9), (P10), (P11), (P12), (P13), (P14), (P15), (P16), (P17). Por último, los testimonios que nos entregaron las profesionales se identificarán como: Profesional 1, Profesional 2, Profesional 3, Profesional 4, Profesional 5.

3.7 Fiabilidad y Validez de los Datos

La entrevista cualitativa, como herramienta de recolección de información, trata de entender el mundo desde el punto de vista de las y los sujetos. Sobre este tema, y debido al carácter interpretativo del enfoque de investigación, en palabras de Kvale (2011) mediante las entrevistas pretendemos acercarnos al mundo de “ahí fuera”, huyendo de entornos de investigación especializada como los laboratorios, para entender, describir y explicar “desde el interior”.

Además, como se mencionó anteriormente, desde el enfoque cuantitativo de la investigación, se pretende entregar porcentajes, a modo de visualizar un análisis estadístico que entrega una mayor fundamentación en los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento.

Kvale propone una metodología de investigación más amplia mediante siete etapas, estas siguen la secuencia natural de un proceso de investigación. Cada una tiene que cumplir requisitos científicos para que los resultados de la entrevista/investigación puedan ser tomados en cuenta, dichas etapas son: delimitar el tema, diseñar el plan que se va a seguir, entrevistar a la persona, transcribir lo ocurrido, analizar los datos, verificar la generalidad de los resultados, su fiabilidad y validez, a lo anterior se le añade informar verbalmente o por escrito de dichos resultados.

En el caso particular de la presente investigación, se han realizado las 7 etapas nombradas anteriormente, en donde se delimita el tema de investigación, se diseña el plan a seguir, se realizan entrevista a niños, niñas y adolescentes con y sin DF, posterior a ello se transcriben las entrevistas (ANEXO 5), se realiza el análisis de los discursos y por último se generalizan los resultados obtenidos.

3.8 Resguardos Éticos de la Investigación

En el presente estudio se planteó la exploración a la realidad de niños, niñas y adolescentes con y sin DF en el contexto académico en el que se encuentran inmersos para conocer la percepción sobre la DF la comprensión de esta, afirmando que todos los niños y niñas pueden llegar a los mismos resultados, sin embargo, en ocasiones los medios resultan insuficientes para llegar a dicha meta. Si bien las primeras preguntas de las entrevistas pretendían ser neutrales, la segunda etapa de estas debía profundizar en las percepciones individuales de cada quien y por ello es inevitable que la experiencia personal logra evocar distintas emociones.

Teniendo lo anterior presente es que, previamente a la aplicación del instrumento se establecieron los resguardos éticos, en donde se buscó generar un espacio seguro y confidencial. Para ello, en primer lugar, se envió un consentimiento informado (ANEXO 3) a madres, padres y/o apoderados en donde se le explicaba detalladamente los objetivos de la entrevista y el instrumento a utilizar, quedando a criterio de cada uno la participación o no en este, la entrevista fue totalmente anónima y se explicitó que solo quedarían registradas las iniciales para fin de tener un orden y claridad al momento de registrar la información en los anexos.

Luego de ello, al momento de comenzar la entrevista se realizaba un encuadre a niños, niñas y adolescentes en donde se reforzaba la idea de que la entrevista es totalmente voluntaria además de destacar la importancia de que no había respuestas buenas o malas. Igualmente, ellos y ellas podían decidir en cualquier momento de la entrevista dejar de responder sin que esto tuviera ningún tipo de consecuencias.

Los resguardos éticos se realizaron tomando en consideración la declaración de los principios éticos del Trabajo Social, en Dublín, Irlanda en el año 2018, fomentando así:

- 3.2 Respetar la diversidad

Los trabajadores sociales trabajan para fortalecer las comunidades inclusivas que respetan la diversidad étnica y cultural de las sociedades, teniendo en cuenta las diferencias individuales, familiares, grupales y comunitarias.

- 5. Promoción del derecho a la participación

Los trabajadores sociales trabajan para acrecentar la autoestima y las capacidades innatas de las personas, promoviendo su plena participación en todos los aspectos de las decisiones y acciones que derivan de sus vidas.

- 6. Respeto por la confidencialidad y la privacidad de las personas.
- 6.1 Los trabajadores sociales respetan y trabajan de acuerdo con los derechos de confidencialidad y privacidad, a menos que exista un claro riesgo de daño hacia sí mismos, hacia otras u otras restricciones legales (Declaración Global de los Principios Éticos del Trabajo Social, 2018).

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 Presentación y análisis de los resultados

En el presente capítulo se desarrolla la presentación y análisis de la información obtenida a través de las entrevistas realizadas a niños, niñas y adolescentes de la Región Metropolitana, específicamente de tres colegios, Escuela Especial Los Aromos, Escuela Especial Julio Bernaldo Quiroz y Escuela Rafael Valentín Valdivieso.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, el apartado se dividirá en 5 ejes principales que buscan dar respuesta a los objetivos de la investigación. Estos ejes de análisis reflexivo interpretativo son: análisis interpretativo de la ley de inclusión en los colegios Escuela Especial Los Aromos, Escuela Especial Julio Bernaldo Quiroz y Escuela Rafael Valentín, análisis reflexivo interpretativo de la Ley de discapacidad en los colegios, análisis reflexivo interpretativo del concepto de diversidad funcional (discapacidad) en los niños, niñas y adolescentes, análisis reflexivo interpretativo de los efectos relacionados por la inclusión en los colegios, análisis reflexivo interpretativo de las herramientas educativas y sociales que utilizan los colegios y análisis reflexivo interpretativo de la discriminación arbitraria dentro de los establecimientos educacionales.

4.1.1 Análisis interpretativo de la ley discapacidad en los colegios: Escuela Especial Los Aromos, Escuela Especial Julio Bernaldo Quiroz y Escuela Rafael Valentín Valdivieso

Según los Artículos N.º 34, 35, 36, 37 y 39 de la Ley N.º 20.422 señalan que:

Artículo 34.- El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado.

Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes.

La enseñanza para los y las estudiantes sordas en los establecimientos señalados en el inciso anterior deberá garantizar el acceso a todos los contenidos del currículo común, así como cualquier otro que el establecimiento educacional ofrezca, a través de la lengua de señas como primera lengua y en español escrito como segunda lengua.

Artículo 35.- La Educación Especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo con la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos.

Artículo 36.- Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional. Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales.

Asimismo, el Ministerio de Educación deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación.

El Estado colaborará para el logro de lo dispuesto en los incisos precedentes, introduciendo las modificaciones necesarias en el sistema de subvenciones educacionales o a través de otras medidas conducentes a este fin.

Artículo 37.- La necesidad de la persona con discapacidad de acceder a la educación especial, se determinará sobre la base de los informes emanados de los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación y de otros profesionales u organismos que el Ministerio deberá acreditar para estos efectos, los que deberán considerar la opinión de los respectivos establecimientos educacionales, del alumno y su familia, cuidadores y guardadores, sin perjuicio de las facultades que esta ley otorga a las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez y de los certificados que ellas emitan, todo ello de acuerdo a lo que disponga el reglamento de que trata el artículo 14 de esta ley.

Artículo 39.- El Ministerio de Educación cautelará la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento.

Las instituciones de educación superior deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras.

Con respecto a los artículos antes mencionado, se afirma que ellos guardan relación con respecto a las garantías y accesos tanto educacionales, estructurales y metodológicos que deben encontrarse aplicados en los diferentes espacios y contextos educacionales y por tanto son una prioridad para que niños y niñas puedan desarrollarse plenamente. Es por ello, que a través del instrumento aplicado se buscó conocer si estos criterios estaban siendo aplicados a través de las preguntas P5, P6, P7, P8, P9, P10 y P11, encontrando respuestas bastante unificadas al respecto.

Del total de la muestra, un 100% de las y los niños de la Escuela Rafael Valentín Valdivieso, señalaron que el ascensor del establecimiento no estaba en funcionamiento.

“sí hay, pero no funciona” (E2) (P10)

A través del relato de estos niños y niñas se visibiliza que el establecimiento no se encuentra cumpliendo con las obligaciones señaladas en la Ley N° 20.422 generando un espacio poco accesible e inclusivo para la comunidad educativa, puesto que cuentan con la herramienta (ascensor) pero no tiene ningún tipo de utilidad.

- Según la (P7) (ANEXO 7) el 8,7% reconoce haber tenido problemas para desplazarse dentro del establecimiento.

Cabe señalar que tanto en la Escuela Especial los Aromos y Escuela Especial Bernaldo Quiroz las instituciones contaban con un solo piso, adaptándose así a sus estudiantes y sus necesidades. Dentro de la infraestructura de los establecimientos educacionales, las rampas que había eran bastante básicas, viéndose claramente afectadas y gastadas por el uso diario, por otra parte, las puertas eran lo suficientemente anchas para que los niños y niñas con movilidad reducida pudieran acceder. Sin embargo, al momento de conocer el plan de estudio y el acercamiento a las herramientas teóricas y funcionales como lo son el sistema braille y la lengua de señas chilena, se pudo obtener los siguientes datos a través de las preguntas:

- (P5) (ANEXO 7) 91,3% reconoce no conocer el sistema braille.
- (P6) (ANEXO 7) 82,6% reconoce no conocer la lengua de señas chilena.

4.1.2 Análisis reflexivo interpretativo del concepto de diversidad funcional (discapacidad) en los niños, niñas y adolescentes.

Este punto tiene por objetivo indagar si los niños, niñas y adolescentes conocen que cuentan con algún tipo de DF, además, de conocer qué es para ellos tenerla o no, junto con el significado de la palabra en sí.

De los 13 niños, niñas y adolescentes con DF, el 23,1% de ellos reconocen tenerla.

“Sí, uso lentes para leer” (E1)

“Sí, mental” (E15)

“Sí, de lenguaje” (E21)

Así mismo, al momento de preguntar qué significa para ellos y ellas tener DF comentan lo siguiente:

“El profe te cambia para atrás, y tú no puedes seguir la corriente con las actividades porque no ves casi nada” (E1) (P16)

“Recibo pensión, igual que mis 3 hermanos” (E15) (P16)

“Que en mi cerebro algo no me deja aprender a leer o escribir.” (E21) (P16)

Por último, en relación con qué significa la palabra discapacidad comenta:

“Alguien que no puede hacer lo que otra persona puede hacer normalmente, como poder ver a una distancia promedio o no puede usar algunas partes del cuerpo” (E1) (P16)

“No sé” (E15) (P16)

“Algo en el cerebro.” (E21) (P16)

Por otro lado, los niños, niñas y adolescentes que no tienen DF, al preguntar qué significaba que una persona tuviera DF, las respuestas que más se repetían fueron las siguientes:

“Una persona que no tiene las mismas capacidades que alguien normal”.
(E9) (P16)

“Tener problemas para hacer algo” (E10) (P16)

“Persona que no puede hacer cosas como los demás, porque les pasó algo.” (E2) (P16)

“Persona que le cuesta algunas cosas que a las personas normales no les cuesta (...)” (E3) (P16)

“Que tiene una condición diferente a los demás, necesita cuidados diferentes a los tuyos, porque posee una condición diferente (...)” (E7) (P16)

De la misma forma, al preguntar qué entendían por la palabra DF, las respuestas más reiterativas fueron:

“Persona que no puede hacer lo mismo que otra” (E3) (P16)

“Persona que tiene formas diferentes, no es igual, le complica hacer algunas cosas, no tiene la misma habilidad” (E4) (P16)

“No poder” (E10) (P16)

“Algo que no es igual a lo normal, es como especial” (E7) (P16)

Una vez más el discurso que se presenta a lo largo de esta investigación por parte de las personas, en este caso de niños, niñas y adolescentes es que quienes presentan algún tipo de DF y la palabra en sí es para ellos sinónimo de “no poder” o “no es igual”. Un prejuicio que ha estado impregnado en la realidad social durante siglos en diferentes países, culturas y épocas de la historia del mundo y que, al ver las respuestas a estas interrogantes, sigue latente pues la sociedad en la que nos encontramos sigue dictando las normas de “normalidad” en base a una perfección que no existe, pues en la realidad cada persona posee algo que las diferencia.

Otra frase que se repite y que nos lleva al punto central de nuestra investigación es que “no tienen la misma habilidad” o “no pueden hacer lo mismo”. Es importante recalcar que utilizar un medio diferente para realizar las mismas acciones, no significa que el resultado sea otro y si eso sucede es porque, de alguna forma u otra, las personas con DF no están teniendo al alcance las herramientas necesarias para desenvolverse.

4.1.3 Análisis reflexivo interpretativo de los efectos relacionados por la inclusión en los colegios

En la reunión que se llevó a cabo con la encargada de la Oficina de discapacidad e Inclusión con Rosa Aguirre ella comentó que “gran número de niños y niñas se encuentran ingresados en los colegios, pero son totalmente invisibilizados y no cuidados como corresponde... me han llegado casos de madres muy preocupadas que me dicen que los han tenido que sacar del colegio porque los dejaban encerrados en la sala, no lo dejaban participar porque la profesora decía que eran muy problemáticos (...)” (Profesional N°5).

“(...) hoy en día el sistema educativo dificulta que nuestros niños y niñas se encuentren en escuelas tradicionales, si bien existe el programa PIE que ayuda y obliga a los colegios a aceptar a niños y niñas con discapacidad sigue existiendo una brecha al interior de las aulas en donde en ocasiones las condiciones no son suficientes o favorables para los niños y niñas” (Profesional N°5).

Con respecto a lo mismo cuando se realizó la reunión con directora de Colegio Las Américas Diferencial, Alejandra Balcarser dijo que “nuestros niños son muy complejos, su discapacidad van de medias a severa y es complejo intentar realizar actividades extras con ellos... ya hemos tenido la experiencia en donde dejamos que vinieran otros organismos como SENDA para realizar talleres con ellos y fue muy complicado, incluso salieron confesiones que no esperábamos por parte de una niña” (Profesional N°4).

“el tema del PIE y los colegios especiales es muy difícil y la brecha aún es muy muy grande, esta semana recibí el llamado de una madre que vive en Santiago, ella es doctora y su pareja trabaja dentro del Ministerio, ella lloraba porque me pedía un cupo para su hijo que tiene TEA, ni siquiera a veces pasa por el dinero que tu puedas tener (...)” (Profesional N°4).

“(...) acá el tema de ceguera o sordera nosotros no los podemos abordar porque no contamos con las herramientas, tampoco dentro de la comuna existe una escuela que pueda responder a esta demanda, entonces las mamitas y papitos que quieren que sus hijos se eduquen deben salir de la comuna y trasladarse diariamente a Santiago en donde existen números limitados de cupos y algunos pueden acceder, considerando que ir a dejarlos y acompañarlos durante las clases... estas son herramientas que le faltan a Paine” (Profesional N°4).

La señorita Natalie, educadora diferencial, de Escuela Bernaldo de Quiroz afirmó que “muchos de los estudiantes fueron rechazados por los colegios tradicionales en los que se encontraban, el sistema educativo les falla, ustedes los ven, ellos si pueden, pero en cursos con cuarenta y cinco niños se dificulta que un niño “normal” aprenda entonces con uno de los alumnos a veces es más complejo y los profesionales no están dispuestos a centrarse en un solo niño para que avance” (Profesional N°3).

A través de los relatos antes señalados podemos confirmar la necesidad de mejorar estructuralmente los colegios y escuelas, ya sean tradicionales o especiales. Por un lado, se observa que las instituciones educativas tradicionales no cuentan con los medios necesarios para que los niños, niñas y adolescentes con DF puedan llegar a los mismos resultados, ya que como mencionaron las profesionales que compartieron su visión de la situación, el contexto en el que se desenvuelven en la sala de clases no es favorable para ellos tomando en consideración la cantidad de alumnos que hay por aulas y la poca preparación que poseen algunos profesionales para abordar las situaciones que se puedan generar con niños y niñas con DF, lo que conlleva a la vulnerabilidad de la infancia.

Por otro lado, existen escuelas especiales que no cuentan con las herramientas necesarias, muchas veces porque no se especializan en todas las aristas que abarca la DF, pues los niños, niñas y adolescentes cuentan diferentes tipos (cognitivo y físico) y grados (leve, moderada, grave y muy grave), lo que lleva a los padres o tutores a recurrir a colegios que están fuera de la comuna en la que se encuentran. Mientras que otras escuelas especiales se encuentran en un escenario complejo, pues a pesar de que se reciben a niños y niñas con un grado alto de DF, no cuentan con el apoyo necesario por parte de los organismos del Estado o aún peor, han tenido malas experiencias con estos.

Si bien existe la Ley, la aplicación de esta aún no se lleva a cabo, generando así una brecha gigante entre todos y cada uno/a de los estudiantes, impidiendo así potenciar las habilidades de cada uno.

4.1.4 Análisis reflexivo interpretativo de las herramientas educativas y sociales que utilizan los colegios

Al aplicar las entrevistas en los establecimientos educacionales se buscaba conocer las herramientas con las que cuentan y además si los niños y niñas pueden identificarlas, es por ello, que a través de las preguntas P4, P12 y P13 establecer las relaciones o asociaciones que tienen los niños y niñas de ello.

- El 47,8% (ANEXO 7) reconoce que en su establecimiento educacional se cuenta con profesor/a diferencial o psicólogo.

- Dentro de los relatos de la pregunta 12 (ANEXO 4), se afirma que se sienten bien con respecto a su establecimiento educacional afirmando que:

“Bien, porque puedo estudiar y aprender nuevas cosas” (E2) (P12)

“Bien, porque tengo amigos y mis profesores me felicitan por mi inteligencia”. (E3) (P12)

“Bien, puedo aprender” (E15) (P12)

- Los niños y niñas señalan que con respecto a la pregunta 13 (ANEXO N°4) que:

“Bien, porque me enseñan” (E15) (P13)

“Bien a veces, porque podemos hablar”. (E22) (P13)

“Bien, porque soy activo en responder las actividades y me preocupo de hacer las tareas” (E13) (P13)

A través de las respuestas entregadas por los y las estudiantes, además de las observaciones que se pudieron realizar en los distintos establecimientos educativos, es que los diferentes colegios contaban con las profesoras diferenciales y/o psicólogos, no eran reconocidos lo suficiente por el cuerpo estudiantil, lo que se traduce en que estas prestaciones no están siendo recibidas por la mayoría de los niños y niñas, provocando que las herramientas disponibles no lleguen a toda la población.

Por otra parte, es destacable que en los tres establecimientos educativos los niños y niñas se sienten cómodos y parte del espacio, enfatizando en que se sienten bien porque les enseñan y pueden participar de las distintas actividades que se desarrollan. Estos relatos van en total concordancia con lo que se pudo observar a través de las visitas en los establecimientos, en donde los distintos profesionales tenían un gran compromiso con el desarrollo de los niños y niñas, generando ellas un sentimiento de pertenencia e involucrándose en favor de generar visibilidad de los niños y niñas.

En la Escuela Bernaldo Quiroz se pudo observar cómo niños y niñas luego de las entrevistas se alistaban para salir a participar de una actividad que se llevaría a cabo a nivel comunal y sería realidad en otro establecimiento educativo. La actividad correspondía a una olimpiada de atletismo en la cual el colegio había aceptado la invitación y los niños y niñas competían con los colegios tradicionales en algunos juegos y en otros competían entre ellos mismos, puesto que no existía la categoría “diferencial” ni tampoco otras Escuelas Especiales de la comuna participaron. Se pudo observar cómo niños y niñas se equiparon y las profesoras disponían de sus autos para trasladarlos hasta la competencia, el entusiasmo era evidente y el mensaje detrás de este acto es aún más potente, en ocasiones puede que no se cuenten con los presupuestos o con toda la infraestructura que se requiere, pero las ansias de evidenciar la DF y como todos y todas pueden llegar a los mismos resultados a su ritmo y bajo sus propias condiciones es realmente destacable y reafirma aún más el sentido de esta investigación.

La participación activa de niños y niñas depende mucho de quienes los guíen y apoyen en su camino, la importancia de la infancia es hoy y a través de la visibilización de la infancia con DF las brechas pueden ir disminuyendo o bien, cambiando en un sentido que sea más equilibrado y en igualdad de oportunidades para la sociedad en su conjunto y que así se puedan conseguir nuevos espacios en donde todos y todas sean bienvenidos a participar.

4.1.5 Análisis reflexivo interpretativo de la discriminación arbitraria dentro de los establecimientos educacionales

La discriminación hacia las personas con DF se ha dado principalmente por falta de conocimiento de la sociedad sobre esta condición, esto ha impedido que puedan gozar de sus derechos (salud, trabajo, educación, vivienda, transporte y comunicaciones accesibles, justicia, cultura, turismo, etc.) y tener una vida plena.

En las entrevistas realizadas en los establecimientos educacionales, también se buscaba conocer si sabían dónde acudir si sufrían algún tipo de discriminación, de la misma manera, si habían vivido o no algún tipo de discriminación dentro de sus colegios y si así fuese, qué solución les proporcionaron.

Es así como el 82,6% (ANEXO 7) comenta no haber sufrido algún tipo de discriminación, pero el 17,4% asegura que sí, explicando lo siguiente:

“Sí sé dónde ir, sí, citaron apoderado, me decían guatona” (E15) (P3)

“Sí sé dónde ir, las tías les dijeron que pararan, me molestaban diciendo que venía de otro país, porque soy negro” (E17) (P3)

“Sí, Sí, supe a dónde ir” (E22) (P3)

“Sí, al profesor o también decirle que eso es malo, nadie tiene derecho a discriminar a la otra persona por su color de piel ni por nada.” (E9) (P3)

“En segundo año me molestaban diciéndome que tengo demasiado peso. El profesor Julio que ya no está me ayudó.” (E9) (P3)

“A los estudiantes los discriminaban en los otros colegios, nunca les dieron las herramientas para salir adelante o entregar soluciones a sus papás, simplemente los echaban del colegio... un día tuve que ir a buscar unos papeles a uno de los colegios en donde habían expulsado a uno de los niños y aproveché de preguntar por qué lo habían echado y me dijeron que era porque la mamá lo quiso sacar...” (Profesional N°3)

“Un día nos tocó ir a una competencia para que los niños corrieran con otros colegios que no eran especiales... los demás niños los miraban raro, sobre todo al A.M.C, pero ahí yo les pregunté que por qué lo estaban mirando así y me dijeron que se movía raro y hablaba raro, yo les dije que no tenía nada de raro o diferente, que era iguala ellos e iba a competir igual que ellos... los hice hablar con él para que se dieran cuenta y el A.M.C les respondía todo... así que les dije vieron que no tiene nada de raro” (Profesional N°3)

“Existen instancias en donde, por desconocimiento, algunos alumnos bromean o hacen burlas respecto a las debilidades de otros, y este es un aspecto que estamos constantemente trabajando, a través de nuestros talleres de habilidades sociales, en donde les enseñamos a compartir entre ellos y a respetarse desde sus diferencias”. (Profesional N°2)

Mediante el relato de los y las estudiantes, junto al de la educadora de párvulos Natalie y la fonaudióloga Karina se puede afirmar que hay una existente discriminación dentro de los colegios, como fuera de este. Lo que es interesante es que los niños, niñas y adolescentes con DF eran los que afirmaban haber sufrido tener discriminación por parte de sus compañeros que también tienen DF, así mismo, como comentaba Karina, entre ellos se hacen burla.

A la fecha, la discriminación tiene un resguardo legal, sanciones y soluciones, pero esto no frena el acto de discriminar a alguien. Como se puede apreciar en las entrevistas de los párrafos anteriores, a ojos de personas que no tienen DF al ver que una persona si la posee, muchas veces se comienza a generar este tipo de prácticas, las cuales no ayudan al proceso de inclusión y no discriminación que se pretende lograr.

De la misma manera, se puede ver que pese a estar en un mismo establecimiento educacional especial, los comentarios negativos hacia el resto se generan de igual forma. Los niños, niñas y adolescentes con DF muchas veces no son capaces de darse cuenta de que están tratando con un igual, que aunque tenga o no DF se merece respeto por el hecho de ser persona.

El rol socio-educador de las educadoras de párvulo ha sido fundamental para concientizar el tema de DF, sobre todo cuando frente a ellas se evidencia un hecho de discriminación, como se puede ver en los relatos de Natalie.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

5.1 Relación desde el Trabajo Social

Desde el Trabajo Social, es pertinente visibilizar la temática de DF, promover el bienestar social, indagar sobre las barreras que impiden el desarrollo humano y la participación efectiva de las personas en situación de DF desde su propia percepción y realidad. Es por esto que, como profesionales, se debe contar con formación o autoformación en esta temática con el fin de generar intervenciones profundas y que las consecuencias de la misma sean significativas para niños, niños adolescentes y su familia, debido a que esto provocará una repercusión en el entorno y desde allí un cambio personal y social.

Como socio-educadores y educadoras dentro de la profesión de trabajo social y entorno, es que resulta pertinente concientizar e informar a la sociedad sobre la DF debido a que es algo a lo que todos y todas estamos expuestos, en distintas intensidades o tiempos, a causa a que se ellas pueden acontecer de forma temporal, parcial o permanente, y bajo esta mirada es que se deben respetar e integrar como parte importante de la población y seguridad social para todos y todas con el fin de que la totalidad de la sociedad logre crear un ambiente y espacios que sean integrales con el fin de facilitar su movilidad espacial, educacional, laboral, social y cultural.

Acercarse a dicha problemática desde la visión del trabajo social nos permite dar cuenta que se deben situar nuevas visiones con respecto a la DF, manejar información actualizada y construir nuevos conocimientos con respecto a ello. Lo anterior con el fin de generar nuevos espacios de visibilización de este grupo de personas que en ocasiones puede ser reconocido como “minorías”. La visibilización, no pretende victimizar ni minimizar a las personas con DF, sino

concientizar con nuestra otredad, clarificando sus necesidades y dificultades como porcentaje considerable de nuestra población.

Cabe mencionar que los factores medioambientales, resultan ser un gran punto de partida para crear o generar herramientas que permitan mejorar las condiciones de vida actuales de personas con DF, especialmente niños, niñas y adolescentes, debido a que históricamente han sido las personas con DF quienes han debido ir adaptándose al medio en vez de que la sociedad avance y aplique los tratados nacionales e internacionales que ha adoptado y ratificado a lo largo de los años. En la mayoría de los tratados y marcos legales se propone que es el Estado y la sociedad quienes deben permitir que las condiciones de vida mejoren, adaptando los espacios públicos para todos y todas, debido a que, si nos cuestionamos, las nuevas modalidades a utilizar solo serían beneficiosas para el conjunto de una sociedad, dado que a modo de ejemplo una rampa solo es un aporte para todos y todas y no un impedimento para quienes podemos levantar nuestros pies para subir los peldaños.

El entorno y la vida cotidiana de las personas con DF son fundamentales para su desarrollo, más aún si se trata de niños, niñas y adolescentes que se ven limitados y limitadas en su cotidianidad por no tener los recursos necesarios para lograr desenvolverse de forma autónoma.

Es importante que las legislaciones que se abordaron durante el desarrollo de la tesis logren su aplicación plena para así entregar una respuesta a la inclusión, además, del ejercicio pleno de derechos para que de esta manera su calidad de vida y bienestar no se vean menoscabados, brindando apoyo y oportunidades pertinentes en cada etapa de su vida.

Se debe entender que la DF no es solo una limitación de los sujetos, es más bien el resultado de una compleja interrelación entre la capacidad individual y su entorno social, es por esto que la protección de la primera infancia es fundamental para el desarrollo de capacidades intelectuales y físicas, además, se debe tener en consideración que es una de las etapas más vulnerables del crecimiento, pues, es este periodo en donde los seres humanos mostramos una gran dependencia, razón por la cual se requiere de una protección especial.

Debido a lo anterior y a la aplicación de la tesis en distintos establecimientos educativos es que podemos afirmar que la posición como trabajadoras sociales insertas dentro de estos contextos, debemos velar por generar los primeros cambios y mejoras. En primer lugar, visibilizando que el trabajo realizado dentro de los establecimientos educativos resulta muchas veces confuso en cuanto al ejercicio que como trabajadoras sociales podemos realizar, viéndose en muchas ocasiones como las profesionales se ven involucradas en otras funciones y también como en tantos establecimientos no se prioriza su contratación.

En segundo lugar, se puede afirmar que es importante comenzar a aplicar el modelo biopsicosocial en las intervenciones dentro de los establecimientos educativos, a fin de que este modelo permite ver a niños, niñas, adolescentes y sus familias como un todo integral, compuesto de aspectos biológicos, psicológico y social, apuntando así a que las interacciones con los distintos sistemas ya sean cultural, familiar o ambiental debe apuntar a que los niños, niñas y adolescentes fomenten su autonomía, integración, logren desarrollar sus capacidades y reciban los apoyos necesarios para llegar a sus metas.

Es por ello por lo que, los y las trabajadoras sociales pueden de alguna manera unificar las redes e información disponible, además de generar herramientas pertinentes para poder ofrecerlas a la comunidad en la que se encuentre inserta. Se comprende que dentro de las comunidades educativas existen tantas particularidades como personas, sin embargo, estar en conocimiento de la red básica (Salud y Estamentos Públicos) y tener una relación bilateral con ellas lograría facilitar que los niños, niñas, adolescentes y sus familias logren una mayor vinculación y acceso a las distintas prestaciones existentes.

Llevando lo anterior a lo práctico, se puede señalar que, si en la Escuela Bernaldo Quiroz hubiera un o una Trabajadora Social que en su plan de intervención con la comunidad estudiantil utilizará el modelo biopsicosocial, en ella se podría encontrar información sobre la postulación a la credencial de discapacidad, postulación a pensión de “discapacidad”, ayudas técnicas disponibles, además de derivar a la red Municipal con los documentos para que las personas puedan realizar dichos trámites. Por otra parte, dentro de sus funciones se podrían gestionar múltiples vinculaciones con el medio que les permitan a los niños, niñas y adolescentes acceder a espacios recreativos que les permitan un mayor desenvolvimiento y relación con su entorno.

En tercer lugar, es vital que la formación a la que acceden los y las trabajadoras sociales esté en constante actualización y cuestionamiento, con el fin de que las intervenciones psicosociales que se puedan generar logren dar respuestas apropiadas y atingentes a quienes les rodean. Lo anterior comprendiendo que el fenómeno social de la DF acontece además a madres, padres, apoderados, apoderadas, cuidadores y cuidadoras, que en muchas ocasiones llegan a ver su tiempo limitado producto de la DF con la que cuentan

algunos de los integrantes de su grupo familiar, provocando que en muchos casos el acceso a la información quede totalmente limitado a los espacios en los que transcurren, en los que el colegio o escuela es la red más visible y cercana

El Trabajo Social aún cuenta con un gran desafío, desde las mallas curriculares, los talleres, cursos y diplomados con respecto a la DF entendiendo que, como se señaló en los párrafos anteriores es una temática invisibilizada y de “minorías” que necesita visibilidad para mejorar sus condiciones actuales. Sin embargo, la mayor deuda la tiene en su ejercicio profesional, el cual queda supeditado a lo aprendido en el aula y el entorno en el que cada quién desarrolla sus funciones.

A partir de revisión bibliográfica y relatos de Trabajadores Sociales, se puede observar que algunos de los desafíos comunes que se pueden encontrar son:

Otro de los mayores desafíos para los trabajadores sociales que pretendemos hacer más científico nuestro quehacer profesional es iniciar el diseño de investigación o de intervención, con una toma de decisión lo más informada posible distinguiendo 5 supuestos con el fin de asumir una postura hacia la naturaleza de la realidad ya sea para investigarla o para intervenir en ella. 1. Supuestos Ontológicos 2. Epistemológicos 3. Axiológicos 4. La retórica, que sería el lenguaje de la investigación/

intervención y 5. La metodología, que conforma los métodos y técnicas propuestas en el proceso (Pastor & Cabello, 2018, p. 29).

Por otra parte, a raíz del ejercicio diario de a profesión se puede encontrar que: *“los desafíos desde la intervención social son incentivar la inclusión social de las personas con discapacidad desde el enfoque de derechos, promover la no discriminación hacia las personas con discapacidad y socio educarlas a nivel personal, familiar y laboral”* (Villegas, 2020) (Sánchez, 2020).

De esta manera, los desafíos que enfrenta el Trabajo Social y que se pueden visualizar a través de esta tesis son comunes y compartidos por más miembros de la profesión. Es por ello que las acciones a generar deben ser en conjunto, procurando compartir nuestros conocimientos a través de nuestro ejercicio profesional diario, en donde el cuestionamiento y la búsqueda de soluciones sea una constante, mantener la vocación y escucha activa además de tener claro que nuestra información y guía puede ser una gran herramienta para las personas que acompañamos día a día.

5.2 Conclusiones

Al abordar la investigación desde la perspectiva de la DF, se pudo evidenciar mediante los análisis, que se logró dar respuesta a la pregunta de la investigación y cada uno de los objetivos. Se comprende que los establecimientos educacionales en Chile en la actualidad no cuentan con las condiciones necesarias para recibir y mantener a niños, niñas y adolescentes con DF dentro de la educación regular. Si bien, el país ha ratificado convenciones internacionales y ha creado leyes nacionales que van en favor de una educación integral y de calidad, a través de la presente investigación, las entrevistas a niños, niñas, adolescentes y profesionales del área se puede concluir que la falta de inclusión, los prejuicios y discriminación arbitraria siguen siendo un factor común dentro de estos espacios. Este tipo de situaciones prolifera que los niños, niñas y adolescentes no logren encontrar las herramientas necesarias para alcanzar su máximo potencial, debido a las barreras a las que se deben enfrentar constantemente.

A pesar de que las instituciones educacionales deben regirse por la Ley de Discapacidad existente en Chile, se infiere a través de esta investigación que es de suma importancia que se cree un ente que sea capaz de supervisar que las escuelas estén cumpliendo con cada uno de los artículos que se presentan en la Ley y a su vez, posean un plan de adecuación de clases para alumnos con necesidades educativas.

Por otro lado, es fundamental hacer un cambio en el concepto que se tiene sobre la palabra “discapacidad”, puesto que aún está cargada de prejuicios en las escuelas de nuestro país. Es necesario hacer ver, dentro y fuera de las aulas, que cada persona por medio de sus habilidades y las herramientas adecuadas que posea y se le entreguen, en este caso en los colegios, llegará a los resultados esperados, lejos de ser un problema o una limitación dentro de la sociedad.

En cuanto a la inclusión escolar se halla una necesidad de mejorar estructural y socialmente las instituciones tradicionales, puesto que estas no cuentan con los medios necesarios para la adaptación del ambiente en el que se encuentran sus estudiantes con DF. Es importante que no solamente exista una integración en el aula, sino una preparación por parte de los profesionales y alumnos para poder ser un aporte en su desarrollo y no parte de su retroceso. Lo anterior, debido a que el desconocimiento no solamente genera una falta de inclusión y una escasez de herramientas adecuadas, sino también discriminación y prejuicio.

Se comprende, además, que la educación forma parte fundamental de la vida y el desarrollo de las personas, y basándonos en las palabras de Freire, la educación que debiera recibir la infancia con DF tiene que ser “libre, no que adapte y sojuzgue” (Maset, 2004, p. 93), pretendiendo así alcanzar mayores estándares de equidad y respeto entre las comunidades educativas. Sin embargo, es fundamental que para comenzar con aquella liberación, los niños, niñas y adolescentes con DF deben primero por sí mismos y en compañía de su entorno más cercanos tomar el protagonismo y exigir lo que se supone es una garantía, debido a que son los establecimientos educacionales quienes al no contar con los procedimientos adecuados por la estructura rígida en la que se encuentra insertos, impiden el óptimo desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, dejándolos en muchas ocasiones fuera del sistema escolar.

Lo anterior, bajo la premisa de que el desarrollo de la infancia es un proceso dinámico, en donde los niños y niñas progresan desde un estado de dependencia de sus tutores o cuidadores en todas las áreas de su funcionamiento. Es en este proceso donde adquieren habilidades en diversas áreas relacionadas con lo cognitivo, sensorial, motriz, comunicacional y socioemocional. De igual manera se debe reconocer que los niños y niñas tienen un rol activo en el desarrollo de sus propias habilidades, así mismo, su desarrollo se ve influenciado por la interacción que tengan con el ambiente.

Al mismo tiempo, hay un déficit en la información con respecto a la infancia y a adolescencia con DF, pues el último estudio acerca de la problemática en Chile fue realizado en el año 2015, en donde se puede dar cuenta que eran los adultos responsables quienes responden a las preguntas, invisibilizando así la voz de niños, niñas y adolescentes que cuentan con la capacidad de entender y responder.

Es importante considerar la opinión de la infancia con DF, puesto que son ellos quienes saben lo que viven día a día y las adaptaciones que se deben ir realizando en base sus necesidades y a los cambios generados por la sociedad. Se debe reconocer que son ellos y ellas quienes se deben ir adaptando a los cambios, acomodando sus diversidades a los diferentes contextos que se les presentan.

Puede agregarse que se evidencia una falta de implementación en las leyes y ratificaciones a convenciones internacionales que han sido adoptadas por Chile en materias de DF, de la misma manera la falta de un ente regulador que inspeccione y asegure el cumplimiento de dichas leyes y ratificaciones a convenciones vigentes, ya que pese a tener parámetros para un óptimo

desarrollo, las entidades no las adoptan en sus respectivos establecimientos, lo que trae como consecuencia una vulneración a los derechos establecidos, o si bien son aplicadas no cuentan con las herramientas necesarias para hacer frente a la diversidad. “El fin último de la educación es universal”, es por este motivo que se utiliza a Paulo Freire como un referente de lo que debería ser la educación y de la crítica hacia las fallas de esta que se han ido apreciando a través de la investigación llevada a cabo, especialmente en el discurso de los y las profesionales que trabajan directamente con infancia con DF.

Por último, es importante destacar que, a raíz de las entrevistas realizadas, los relatos escuchados, las observaciones que se pudieron realizar a través del acercamiento a los establecimientos educacionales, es que se puede afirmar que el entorno es muy importante para el desarrollo de cualquier niño o niña y por tanto se torna de vital importancia que padres, madres, cuidadoras y apoderados estén alineados y conscientes de la realidad social en la que viven en conjunto con la persona con DF. Actualmente, por el sistema que prolifera las personas con DF se encuentran en condiciones de desventaja, sin embargo, tomar conciencia, conocer sus posibilidades y estar insertos en una red activa que vele por sus derechos y seguridades sociales, les permitirá lo que ya sabemos, llegar a sus metas bajo sus propias condiciones y a través de sus herramientas adaptadas o diferenciadas. Su DF no es aquello que los define, pero esa es su lucha, el reconocimiento de la misma, el respeto por la diversidad, la empatía y conciencia colectiva de que todos y todas son capaces de competir en distintas áreas, intelectuales, físicas, artísticas, cada persona es un universo y al no poder visibilizar de forma apropiada la DF ocurre que como sociedad estamos perdiendo de nutrirnos y construir a través de un trabajo colectivo una sociedad integral para todos y todas quienes participen, desde la más pequeña a la más

anciana, todas las voces son importantes, no debemos dejar de comunicarnos con ninguna.

Mediante los análisis se logra a dar respuesta a la pregunta de la investigación y cada uno de los objetivos , los cuales dejan en evidencia que los establecimientos educacionales sí tienen una influencia en el desarrollo de la infancia con DF, sin embargo, esta se ve debilitada puesto que los colegios no implementan todas directrices que se deberían utilizarse bajo las normativas nacionales e internacionales que se encuentran ratificadas por Chile, es por ello que el desarrollo de la DF aún cuenta con la necesidad de reforzar e implementar las herramientas institucionales necesarias para disminuir las brechas que hoy en día evidenciamos.

Cabe destacar que mediante los relatos de niños y niñas es que se destaca la importancia de visibilizar la DF como un grupo importante de la población el cual se está viendo expuesto en situación de desventaja, puesto que ellos mismos/as no han sido capaces de reconocerse con su propia DF provocando así que no sean parte de la lucha o la construcción de un movimiento, ni sean sujetos activos de la sociedad en la que se encuentran insertos.

REFERENCIAS

Alfaro, J. (2017). El problema del enfoque médico de la discapacidad: Un desafío interdisciplinario entre salud, educación y el derecho. *Revista Médica de Chile*, 678–679.

Amate, E., & Vazques, A. (2006). Discapacidad: lo que todos debemos saber. *616*, 1–193.

Anna Lucia D'Emilio. Educación inclusiva y derechos humanos. UNICEF.

Arrarás, J., & Moranelli, M. S. (2021). Estrategias profesionales y lucha de sentidos: del manicomio a la transformación hospitalaria. Experiencias desde un hospital de salud mental del Conurbano Bonaerense. 305–310.

Bautista, E. (2010). La investigación cualitativa y cuantitativa en trabajo social. Análisis y construcción de modelos teóricos de tres casos prácticos en Trabajo Social. *Trabajo Social UNAM*, 20. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/20209>

Binda, N. U., & Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de Investigación. *Ciencias Económicas*, 31(2), 179–187.

Borrell, F. (2002). El modelo biopsicosocial en evolución. *Med Clin (Barc)*, 119(15), 175–179.

Canales, M. (2006). Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM.

Carbonell, M., Zepeda, J. R., García Clarck, R. R., & López, R. G. (2007). Discriminación, igualdad y diferencia política.

Castán, S. (2020). Prejuicios, lenguaje y discapacidad: notas en torno a la terminología antigua y moderna relativa a las personas con discapacidad. *Cultura, Lenguaje y Representación*, XXIII, 47–63.

Castillo, J. (2016). Las connotaciones sociales que acompañan a la implantación de la primera enseñanza obligatoria desde las Cortes de Cádiz al Libro Blanco para la Reforma Educativa de 1989. *La Enseñanza en Tierra de Barros*, 217–236.

Cea-Madrid, J. C., & Castillo-Parada, T. (2016). Materiales para una historia de la antipsiquiatría: balance y perspectivas. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 8, 169–192.

Chana, P., & Albuquerque, D. (2006). La clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y la práctica neurológica. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 89–97.

Chile Crece Contigo. (2016). Orientaciones Técnicas para la Gestión de Redes Chile Crece Contigo.

Cobeñas, P. (2019). Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65–81.

Contardo, C. (2020, octubre 22). El derecho (humano) a la Educación en la Constitución de Chile. [Centrojusticiaeducacional.uc.cl.](https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/)
<https://centrojusticiaeducacional.uc.cl/el-derecho-humano-a-la-educacion-en-la-constitucion-de-chile/>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (s/f). Gov.ar. Recuperado el 19 de noviembre de 2022, de <https://rionegro.gov.ar/?contID=68369>

Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña y sus tres protocolos facultativos. (2021). Goodneighbors.cl. https://goodneighbors.cl/wp-content/uploads/2021/01/Convencion-de-los-Derechos-del-Nino-y-de-la-Nina.pdf?utm_source=sendinblue&utm_campaign=Descarga_Gua_Derechos_Nio&utm_medium=email

Convención sobre los derechos del niño. (2007). Plataformadeinfancia.org. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de <https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2018/09/observacion-general-9-los-derechos-ninos-con-discapacidad-2006.pdf>

Corte Constitucional. (2012). Sentencia T-427.

Declaración Global de los Principios Éticos del Trabajo Social. (2018, agosto 2). Ifsw.org. <https://www.ifsw.org/declaracion-global-de-los-principios-eticos-del-trabajo-social/>

Discapacidad en Chile: los desafíos para ser un país inclusivo. (2020, diciembre 7). El Mostrador. <https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2020/12/07/discapacidad-en-chile-los-desafios-para-ser-un-pais-inclusivo/>

Dreher, J. (2012). Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann. 71–113.

Egea, C., & Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. 15–30.

Fernández, P., & Díaz, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. 9, 76–78.

Ferreira, M. (2009). De la minus-valía a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico-metodológico. *Política y Sociedad*, 47(1), 45–65.

Flores Briseño, R. G. (2012). La discapacidad: una realidad de vulnerabilidad y exclusión social. <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000025.pdf>

García, P. (2017). El desafío de educar en contextos de desigualdad. Un viaje por los caminos de la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 4(6), 39–48.

García-García, C. (2015). Thomas S. Szasz, precursor de la psiquiatría crítica. *Universitat de València*.

González, L. M. (2009). Orientaciones de lecturas sobre vulnerabilidad social. *CONICET*, 13–29.

González, P. I. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 8.

Grupo Banco Mundial. (2021). *Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe: Un camino hacia el desarrollo sostenible*.

Guerrero, M. (2016). La Investigación Cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1–9.

Goodley, D. (2017): *Disability Studies*. Londres: Sage.

Hérmendez, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 47–59.

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de La Investigación*. McGraw-Hill Companies.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2008). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana S.A.

Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*. 1–29.

Inclusión o integración de personas con discapacidad. (2014, septiembre 18). ASDRA. <https://www.asdra.org.ar/derechos/inclusion-o-integracion-de-personas-con-discapacidad/>

Infante, C., Abarca, S., Blanco, R., & Belmar, F. (2015). Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial.

Informe Warnock. (2006). Ugr.es. https://www.ugr.es/~aula_psi/INFORME_WARNOCK_.htm

Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación las Américas*, 18, 1–13.

Juárez, J. M., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41–83.

Lecanda, R. Q., & Garrido, C. C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5–40.

Ley fácil. (2019). Ley General de Educación. Recuperada de: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

Ley N.º 17.238 de 1969. Franquicias tributarias para la información de bienes pertenecientes a las personas que señala. 13 de noviembre de 1969.

Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 3 de febrero de 2010.

Ley 20.609 de 2012. Establece medidas contra la discriminación. 12 de julio de 2012.

Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro de los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 29 de mayo de 2015.

Ley 21.430 de 2022. Sobre garantías y protección integral de los derechos de la niñez y adolescencia. 6 de marzo de 2022.

Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley general de educación. 17 de agosto de 2009.

López, V. et al. (2014): "Barreras culturales para la Inclusión: política y prácticas de Integración en Chile". *Revista de Educación*, 363, 256-281.

Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. *Anuario de Métodos de investigación en Comunicación Social*, 1, 88–97.

Mancilla, F. J. D. (2019). La locura como acción política. El movimiento antipsiquiátrico en México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22(1), 628–647.

Martín, M. T., & Ripollés, M. S. A. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 20, 64–94.

Martínez, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1), 9–32.

Martínez, R. M. (2022). Antipsiquiatría intercultural. *Eikasia, revista de filosofía*, 107, 219–260.

Maset, P. P. (2004). De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, 340, 92–96.

Mesa Técnica de Educación Especial. (2015). Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo en Chile: Un aporte desde la educación especial.

Metts, R. (2000). Disability Issues, Trends and Recommendations for the World Bank. Banco Mundial.

Mitra, S., & Yap, J. (2021). The Disability Data Report.

Monterio, L. (1991). El informe Warnock. Cuadernos de pedagogía, 197. <https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>

Naciones Unidas. (2005). OBSERVACIÓN GENERAL N° 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia.

Naciones Unidas. (2006). OBSERVACIÓN GENERAL N° 9: Los derechos de los niños con discapacidad.

Naciones Unidas (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Núñez, J. M. J., Salinas, S. C., & Castro, F. G. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. Nueva Época, 23(63), 41–83.

OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

ONU. (1993). Normas Uniformes. https://www.fnd.cl/Normas_Un...pdf

ONU. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.

ONU. (2008). “Convención de los derechos de las personas con discapacidad”.

Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: contexto, conceptos y modelos. *International Law, Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 16, 381–414.

Parada, T. C. (2019). De la locura feminista al “feminismo loco”: Hacia una transformación de las políticas de género en la salud mental contemporánea. *Investigaciones Feminista*, 10(2), 399–416.

Parkin, A. 2006. «You do him no service: an exploration of pagan almsgiving». En *Poverty in the Roman World*, ed. M. Atkins y R. Osborne. Cambridge: Cambridge University Press, p. 60-82.

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.

Pastén, L. (2021, enero 22). Derechos del Niño y de la niña. Good Neighbors Chile; ONG Good Neighbors Chile. <https://goodneighbors.cl/derechos-del-nino-nina-chile/>

Pastor, E., & Cabello, M. (2018). Retos y desafíos del Trabajo Social en el siglo XXI: Una perspectiva internacional comparada México-España.

Pérez, M., & Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7–27.

Pérez, S. (2020). Prejuicios, lenguaje y discapacidad: notas en torno a la terminología antigua y moderna relativa a las personas con discapacidad. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 23, 47–63.

Plancarte Cansino, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213–226.

Pujolàs, P. (2004). De la opresión a la exclusión, de la liberación a la inclusión. *Cuadernos de Pedagogías*, 340, 92–96.

Ramírez, M. A. (2010). Discapacidad y Sociedad Democrática. *Revista Derecho del Estado*, 24, 143, 164.

Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha de la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 1–8.

Rubio, F. (2005). El prejuicio y el lenguaje como factores de discriminación en la discapacidad. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 11(1), 1–7.

Salinas, D. O. (2015). Contexto histórico de la discapacidad en Chile. *Integradoschile.cl*. <http://www.integradoschile.cl/2015/03/09/contexto-historico-de-la-discapacidad-en-chile/>

Sánchez, L. (2020, noviembre 9). Trabajo Social Realizó Jornada de “Intervención en Personas con Discapacidad”. UNACH; Universidad Adventista de Chile. <https://www.unach.cl/2020/11/trabajo-social-realizo-jornada-de-intervencion-en-personas-con-discapacidad/>

Sánchez, P. (2015). Primera Infancia y Discapacidad: Revisión y enfoque actual a los Programas de Gobierno. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(4), 520–526.

Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis del Discurso. *Cinta moebio*, 41, 207–224.

Santibáñez, L. (2019, octubre 11). Sentencia condena a Dunalastair por caso de discriminación a exalumna con discapacidad. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2019/10/11/sentencia-condena-a-dunalastair-por-caso-de-discriminacion-a-exalumna-con-discapacidad/>

Sanz, F. (2000). Necesidades básicas de aprendizaje de las personas adultas en el marco del programa de la educación para todos: Jomtien a Dakar. *Educación XX1*, 63–89.

Seller, E. P., & Garza, M. C. (2018). Retos y desafíos del trabajo social en el siglo XXI. Una perspectiva integral comparada: México-España. *AZARBE. Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 7, 69–70.

SENADIS. (2012). Cuenta pública.

SENADIS. (2015). II Estudio Nacional de Discapacidad.

Seoane, J. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *ÁGORA*, 30(1), 143–161.

Stang, M. (2011). Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real.

Tamayo, M., Magdalena, C. M. S., Besoñan-Saldaña, A., & Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1).

Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 53(3), 783–804.

Torres, F. (2014). Justicia, Igualdad, Discapacidad: Una reflexión desde el “enfoque de las capacidades” y la teoría de la justicia de John Rawls. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(2), 71–82.

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales, París. Francia.

UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar.

UNESCO. (2008). Conferencia internacional de educación. 1–22.

Valdes, A. (2014). Etapas del desarrollo cognitivo de Piaget. https://www.researchgate.net/publication/327219515_Etapas_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget

Velarde, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 15(1), 115–136.

Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P., & Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Revista Usal*, 27–58.

Vivar, D. M., Delgado, P. S., Corona, D. G., & García, M. G. (2010). De la exclusión a la inclusión: una forma de entender y atender a la diversidad funcional en las instituciones escolares. *Educación y Diversidad*, 5(1), 23–31.

World Health Organization. (2011). *World Report on Disability*.

ANEXOS

ANEXO N°1: Carta de presentación a los establecimientos educativos

“¿Los colegios tienen los medios necesarios para el desarrollo de la infancia con Diversidad Funcional?”

Asunto: autorización para la aplicación de una entrevista semiestructurada

Santiago de Chile, 2022

Señora:

Presente:

De nuestra mayor consideración,

Somos estudiantes de quinto año de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) nos es grato dirigirnos a usted para expresarle un cordial saludo y a la vez solicitarle la autorización de ingresar al centro educativo para la aplicación de un instrumento de investigación: entrevista semiestructurada, con la finalidad de desarrollar nuestra tesis que tiene como propósito saber mediante el relato de los y las estudiantes del establecimiento si los colegios tienen los medios necesarios para el desarrollo de la infancia con Diversidad Funcional (Discapacidad). La aplicación de este instrumento requiere de una sesión de 15 minutos por cada aula y de 10 alumnos en total que pertenezcan a cursos de cuarto básico a segundo medio.

En ese sentido, en caso de que nuestra solicitud fuera recepcionada y aceptada, agradeceríamos realizar las coordinaciones necesarias para mantenernos en contacto, acordando los horarios en los que podemos asistir y a su vez conversar en profundidad nuestro propósito si es que deseara saber más sobre lo que hay detrás de esta entrevista.

Sin otro asunto en particular, nos despedimos de usted, agradeciendo de antemano la consideración y disposición a colaborar con la Institución Educativa que de la que usted es parte, emitiendo el respectivo informe con los resultados de la aplicación de estas pruebas.

Finalmente, adjuntamos en anexos el formato de la entrevista semiestructurada, así como la carta de consentimiento para los padres o tutores.

ANEXO N°2: Carta de presentación a los apoderados

“¿Los colegios tienen los medios necesarios para el desarrollo de la infancia con Diversidad Funcional?”

Asunto: autorización para la aplicación de una entrevista Semiestructurada

Santiago de Chile, 2022

Señor/a apoderado:
Presente:
De nuestra mayor consideración

Somos estudiantes de quinto año de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) nos es grato dirigirnos a usted para expresarle un cordial saludo y a la vez solicitarle la autorización de entrevistar a su hijo/a de la Escuela Con la finalidad de desarrollar nuestro trabajo de Tesis, que tiene como propósito saber mediante el relato de los y las estudiantes del establecimiento si los colegios tienen los medios necesarios para el desarrollo de la infancia con Diversidad Funcional (Discapacidad). La aplicación de este instrumento requiere de una sesión de aproximadamente 15 minutos.

La participación del alumno/a aportará a la construcción y validación de su propia perspectiva sobre diversidad funcional, ampliando así el conocimiento que tiene sobre ella y sirviendo como una herramienta que permite visibilizar las problemáticas que enfrentan y diferencian su quehacer diario y el contraste que puede estar viviendo su compañera/o dentro del aula de clases, de igual manera, reconocer que cada quien dentro de su diversidad es un aporte y merece las mismas oportunidades para lograr alcanzar sus metas y óptimo desarrollo dentro del aula y fuera de ella.

La participación de esta entrevista no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental y es voluntaria. El o la estudiante puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento de la entrevista sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Cabe destacar que la información obtenida en la entrevista será confidencial, y de uso exclusivo para la realización de nuestra Tesis.

Las informaciones recolectadas no serán usadas para ningún otro propósito, además de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito.

Esta tesis tiene por finalidad ser una herramienta que permita visibilizar las perspectivas de niños/as/es con y sin diversidad funcional aportando así a que quien la lea logre ampliar la situación actual que enfrentan los niños y niñas dentro de los establecimientos educacionales, del aula y fuera de ella, permitiendo así un cuestionamiento que pretende alcanzar una mayor reflexión y comprensión del tema, aportando así a un nuevo tejido social.

Sin otro asunto en particular, nos despedimos de usted, agradeciendo de antemano la consideración y disposición a colaborar con la Institución Educativa de la que usted es parte, emitiendo el respectivo informe con los resultados de la aplicación de estas pruebas.

ANEXO N°3: Formato de consentimiento informado para los tutores de niños, niñas y adolescentes

Consentimiento informado

Estimado Tutor/a:

El estudiante será entrevistado/a por Claudia Castro, Kissi Hahn y M^a Ignacia Zárate, estudiantes de quinto año de la carrera Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Esta entrevista es para poder conocer mediante el relato de su pupilo/a si el establecimiento educacional cuenta con los medios necesarios para el desarrollo de la infancia con Diversidad Funcional (discapacidad).

La participación de esta entrevista no involucra ningún daño o peligro para la salud física o mental y es voluntaria. El o la estudiante puede negarse a participar o dejar de participar total o parcialmente en cualquier momento de la entrevista sin que deba dar razones para ello ni recibir ningún tipo de sanción. Cabe destacar que la información obtenida en la entrevista será confidencial, y de uso exclusivo para la realización de nuestra Tesis.

Las informaciones recolectadas no serán usadas para ningún otro propósito, además de los señalados anteriormente, sin su autorización previa y por escrito.

Quedando claro los objetivos de la entrevista, las garantías de confidencialidad y la aclaración de la información, acepto voluntariamente que mi pupilo participe de la entrevista.

Acta consentimiento informado

Yo, Rut..... acepto que participe en la entrevista dirigida por las estudiantes de Trabajo social Claudia Castro, Kissi Hahn y M^a Ignacia Zárate de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos, procedimientos de la entrevista y del tipo de participación que se solicita. En relación con ello, acepto que mi pupilo/a participe de una entrevista que se realizará durante el día _____.

Declaro además haber sido informada que la participación en este estudio no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de hacerlo en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será confidencial, y que no se divulgarán sin mi consentimiento.

Nombre Tutor/a _____

Firma _____

ANEXO N°4: Formato de entrevista para niños, niñas y adolescentes de los establecimientos educacionales

Cuerpo de la entrevista

La siguiente entrevista será aplicada a niños, niñas y adolescentes entre los 10 a 15 años.

I.- Identificación

Iniciales del nombre:

Fecha de nacimiento:

Edad:

Género:

Etnia:

Curso:

Comuna:

Nacionalidad:

Diversidad funcional:

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?
2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)
 - ¿En cuáles participas?
3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?
 - Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?
4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?
5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?
6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?
7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?
8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?
9. ¿Cuentan con rampas de acceso?
10. ¿Acá tienen ascensores?

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

ANEXO N°5: Entrevistas a niños, niñas y adolescentes

1.- Entrevistas realizadas en el colegio Escuela Rafael Valentín Valdivieso, comuna de Recoleta.

Entrevista N°1 (E1)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: BM

Fecha de nacimiento: 14-04-2011

Edad: 11

Género: Masculino

Etnia: No

Curso: 5to B

Comuna: Recoleta

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: Si, uso lentes para leer

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si, porque llevo 5 años ahí.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

- ¿En cuáles participas?

R: No.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

si, a inspectoría (inspectora)

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R:No

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R:No

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No, pero se levanta el piso del patio.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, las puertas están rotas, tiran las cadenas del inodoro y no paran.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Si, pero se descompuso.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Regular, porque el baño de las mujeres es más limpio que el de los hombres.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque soy activo en responder las actividades y me preocupo de hacer las tareas.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: No sé, me gusta por los compañeros y profesores.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Que hay muchos garabeteros en los recreos.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”? / ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: El profe te cambia para atrás, y tú no puedes seguir la corriente con las actividades porque no ves casi nada

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Alguien que no puede hacer lo que otra persona puede hacer normalmente, como poder ver a una distancia promedio o no puede usar algunas partes del cuerpo.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Aprender nuevas cosas, parece que el colegio no está preparado para discapacitados, así que me gustaría aprender lenguaje de señas, o que pongas un escalera para que puedan usar la silla de ruedas.

Entrevista N°2 (E2)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: B.R

Fecha de nacimiento: No sabe

Edad: 11 años

Género: No sabe

Etnia: No sabe

Curso: 5to A

Comuna: Recoleta

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

- ¿En cuáles participas?

R: No.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R:No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, están sucios.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Si, en el casino.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Si hay, pero no funciona.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, porque puedo estudiar y aprender nuevas cosas.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque me ayudan.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Cuando estoy en clases, me gusta escribir.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: No sé.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”? / ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Persona que no puede hacer cosas como los demás, porque les pasó algo.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: lo mismo que lo anterior.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Muchas cosas, como los baños.

Entrevista N°3 (E3)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: K.C

Fecha de nacimiento: 21-01-2012

Edad: 10

Género: Femenino

Etnia: Afrodescendiente

Curso: 5to B

Comuna: Recoleta

Nacionalidad: R. dominicana

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si, porque tengo grupos de amigas.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: No.

- ¿En cuáles participas?

R: No.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si, al profesor.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R:No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R:Si.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R. No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, están rallados.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Si, no funciona.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, porque tengo amigos y mis profesores me felicitan por mi inteligencia.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Si, porque me apoyan.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: La forma divertida de enseñar y poder reunirme con mis amigas.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Cuando los profesores se ponen pesados y la comida mala de la junaeb.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Persona que le cuesta algunas cosas que a las personas normales no les cuesta como por ej retraso mental o algo así.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Persona que no puede hacer lo mismo que otra.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: La comida, forma brusca de jugar con la pelota.

Entrevista N°4 (E4)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: E.B

Fecha de nacimiento: 23-07-2010

Edad: 12

Género: Femenino

Etnia: No

Curso: 6to B

Comuna: Recoleta

Nacionalidad: Haití

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: No.

- ¿En cuáles participas?

R: No.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Si.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, están rallados.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Sí, está roto.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Regular, me molestan.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque me porto bien.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: No sé.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Que boten basura en el piso los niños.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Nada, porque es una persona igual que yo, solo tiene una diferencia pero es persona igual.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Persona que tiene formas diferentes, no es igual, le complica hacer algunas cosas, no tiene la misma habilidad.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Pintura, que cambien las mesas.

Entrevista N°5 (E5)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: A.S

Fecha de nacimiento: 23-12-2009

Edad: 12

Género: Femenino

Etnia: No sabe

Curso: 7mo A

Comuna: Recoleta

Nacionalidad: Haití

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Si.

- ¿En cuáles participas?

R: Grupo estudiantil.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si, profe tutora.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: Si.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, están sucios,

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Si, pero no funciona.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, me tratan bien.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, no sé, son super amables.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Charlas que se dan, se habla de compañerismo, amistad y otras cosas.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Que sean groseros

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Persona que tiene un problema.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Persona que tiene dificultad con algo.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: aprender lengua de señas, porque tengo un compañero en la clase que no hablaba, ahora está enfermo en el hospital, habla pero no se le entiende nada.

Entrevista N°6 (E6)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: V.S

Fecha de nacimiento: 09-03-2011

Edad: 11

Género: Femenino

Etnia: No sabe

Curso: 6to B

Comuna: No sabe

nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

- ¿En cuáles participas?

R: No sé, me voy más temprano.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si, a los profesores.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Si.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Si.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Si, una.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Si, pero está malo.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, no sé.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Con algunos bien y algunos regular porque converso mucho.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Los profes.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: No sé.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: No sé bien.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: No sé.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Si, las salas, porque algunas sillas están malas y las mesas igual.

Entrevista N°7 (E7)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: S.G

Fecha de nacimiento: 21-08-2009

Edad: 13

Género: Femenino

Etnia: No

Curso: 7mo B

Comuna: Recoleta

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Si.

- ¿En cuáles participas?

R: Centro de estudiantes, he participado en exposiciones.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R:Si.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R:No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Si, psicólogo.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Si.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Si.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Si, pero no está funcionando.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, porque estoy integrada por mis compañeros, tengo grupos de amigas, actividades en las que participo.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque soy responsable con lo que hay que traer y las notas.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Venir a pasar tiempo con mis amigos.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Las clases.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Que tiene una condición diferente a los demás, necesita cuidados diferentes a los tuyos, porque posee una condición diferente pero no se debe excluir a esa persona

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Algo que no es igual a lo normal, es como especial.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Los desayunos, los almuerzos.

Entrevista N°8 (E8)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: T.M

Fecha de nacimiento: —

Edad: 11 años

Género: Masculino

Etnia: —

Nacionalidad: Colombiano

Curso: 5to B

Comuna: Recoleta

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Sí.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

- ¿En cuáles participas?

R: No.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde

acudir?

R: Sí (al profesor).

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu

colegio?

R:No.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, porque a veces me andaba pateando la puerta.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Sí ,en el patio.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Sí, pero está descompuesto.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, me siento bien en el colegio, porque en mi casa no tengo nada que hacer y en el colegio pasan cosas.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R:

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Lo que más odio son los baños, a veces me ven ahí, no hay seguro, tengo que estar con la puerta para que nadie hable. Es incómodo hacer mis necesidades.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”? / ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: No sé lo que significa.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: No sé.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender

nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Los baños, me tienen harta.

Entrevista N°9 (E9)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: J.L

Fecha de nacimiento: 12-05-2011

Edad: 11 años

Género: Femenino

Etnia: —

Nacionalidad: Peruana

Curso: 5to A

Comuna: Recoleta

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Sí.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Sí.

- ¿En cuáles participas?

R: Taller de música, he querido aprender a tocar guitarra.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde

acudir?

R: Sí, al profesor o también decirle que eso es malo, nadie tiene derecho a discriminar a la otra persona por su color de piel ni por nada.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: En segundo año me molestaban diciéndome que tengo demasiado peso. El profesor Julio que ya no está me ayudó.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Sí.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Sí.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Sí, pero no funcionan.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Regular, porque tengo problemas con una amiga, pero en el colegio todo bien.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Me gusta estar con mis amigos y jugar con ellos, también aprender cosas nuevas para ser alguien en el futuro.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Lo que no me gusta es que haya discriminación en el colegio, a veces hay personas que son demasiado grande (octavo) que pelean y se discriminan.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R:Una persona que no tiene las mismas capacidades que alguien normal.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Tiene distintas cosas.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender

nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Que dejen la discriminación y los baños mejoraran.

Entrevista N°10 (E10)

I.- Identificación

Iniciales del nombre:V.O

Fecha de nacimiento: 30-07-2010

Edad: 12 años

Género: Femenino

Etnia: —

Nacionalidad: Chilena

Curso: 6to B

Comuna: Recoleta

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Sí.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

- ¿En cuáles participas?

R: No.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde

acudir?

R: Sí, a la profesora.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Sí.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: Sí.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, no tienen seguro de puerta y normalmente no hay papel higiénico, normalmente uno le pide a la tía pero si no tiene.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R:No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R:Sí, pero no está funcionando.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, porque el ambiente es bueno.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque siento que los profesores son agradables.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Los profesores.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Los baños y que no hayan talleres.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Tener problemas para hacer algo.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: No poder.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Que haya talleres y baños apropiados.

Entrevista N°11 (E11)

Identificación

Iniciales del nombre: A.C

Fecha de nacimiento: 14-05-2009

Edad: 13 años

Género: Femenino

Etnia: —

Nacionalidad: Venezolana

Curso: 7mo B

Comuna: Maipú

Diversidad Funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Sí.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Sí.

- ¿En cuáles participas?

R: Taller de plantas.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Sí , a la profesora Pamela o Tania.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Sí.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No, pero en Venezuela sí.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, porque a veces están muy sucios.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Sí.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: Sí, pero están dañados.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, porque me gusta venir al colegio.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, aunque hay una profesora que es odiosa, nos regaña por cosas que no debería y a veces dice como mentiras.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: El patio y estar con mis amigos.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: El baño y el comedor están sucios.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”? /¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Tener problemas físicos o una enfermedad.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Una persona en silla de ruedas.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender

R: El baño, el comedor, los pasillos, las paredes de las salas, las ventanas y la cancha.

2.- Entrevistas realizadas en la Escuela Especial Los Aromos, Comuna de Maipú.

Entrevista N° 12 (E12)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: E.M

Fecha de nacimiento: 07-12-2009

Edad: 12

Género: Masculino

Etnia: No sé

Curso: 6to

Comuna: Maipú

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Si.

- ¿En cuáles participas?

R: Ninguno por ahora, pero de carpintería.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si, donde el profesor.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No sé.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, un poco.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, no sé, no hay tantas peleas.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque no alego.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: No sé.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: La comida.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Que una persona tenga nada.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Niños con problemas.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Que pusieran juegos

Entrevista N°13 (E13)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: M.C

Fecha de nacimiento: —

Edad: —

Género: —

Etnia: —

Curso: Sala de profes

Comuna: Maipú

Nacionalidad: Chileno

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

- ¿En cuáles participas?

R: No.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si, acusar al profe.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No hay.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: Si

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: Si.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Si.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Si.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, porque hice las tareas.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Salir a recreo, la tarea, la hora de colación.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Cuando me molestan, se ríen de mí, que me equivoque que se me cayó algo.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: ----

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: ----

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Más salas, plátanos, peras, naranjas,

Entrevista N°14 (E14)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: M.O

Fecha de nacimiento: —

Edad: 11

Género: Masculino

Etnia: No sé

Curso: 3ro

Comuna: Maipú

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Sí.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Si.

· ¿En cuáles participas?

R: En el de madera.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Sí, a la inspectora y directora.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No sé.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: Sí.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Sí.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Sí.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, porque tengo amigos.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque las tías son amables.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Correr o jugar a la consola.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Es que haya niños que estén molestando a los demás.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Nada, no me molesta.

· ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R:Nada

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Juegos como en los demás colegios, resfalín, columpios.

3.- Entrevistas realizadas en la Escuela Especial Julio Bernaldo Quiros

Entrevista N°15 (E15)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: F. I

Fecha de nacimiento:---

Edad: 12

Género: Femenino

Etnia: No

Curso: 5to

Comuna: Paine

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: Sí, mental

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: No.

- ¿En cuáles participas?

R: No.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si, con la profe y directora.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: Si sé donde ir, sí, citaron apoderado, me decían guatona.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No, no hay psicólogo.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No, no sé.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Si.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No sé.

10. Aquí tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: Si.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, puedo aprender.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque me enseñan.

Respuestas abierta

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: La forma que tiene, es bonito.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Nada

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Recibo pensión, igual que mis tres hermanos

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: No sé.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Que lo agrandaran, tener más compañeros.

Entrevista N°16 (E16)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: A.S

Fecha de nacimiento: 2010

Edad: 11

Género: Masculino

Etnia: No

Curso: 6to

Comuna: Paine

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Si, jugar a la pelota.

- ¿En cuáles participas?

R: Jugar a la pelota.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No sé.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Si.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, tengo amigos y primos en el colegio.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque los hago reír.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Como son las profesoras.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: No me gusta escribir tanto.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: No sé.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Son niños diferentes.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Nada.

Entrevista N°17 (E17)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: F.R

Fecha de nacimiento: 05-09-2007

Edad: 15

Género: Masculino

Etnia: No

Curso: 6to

Comuna: Paine

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Si.

- ¿En cuáles participas?

R: Correr.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: Si, las tías les dijeron que pararan, me molestaban diciendo que venís de otro país, porque soy negro.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No sé.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Si.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, porque tengo amigos, tengo algo especial aquí.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque a veces nos reimos, es divertida igual.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Venir.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Que me molesten.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”? ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Que ande en silla de ruedas.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Enfermito.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Que fuera más grande y que le pongan una cancha de futbol.

I.- Identificación

Entrevista N°18 (E18)

Iniciales del nombre: P.C

Fecha de nacimiento: —

Edad: 12

Género: Masculino

Etnia: No

Curso: 6to

Comuna: Paine

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si-no.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: No.

- ¿En cuáles participas?

R: No.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si, diectora y maestra.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Si, psicólogo.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R:No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Si.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Regular, hay peleas, molestan demasiado.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Regular, son estrictos los profes.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Nada.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Los niños creídos.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Que es especial.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: No sé.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Que dejen de molestar, no hayan peleas, que no rompan cosas, sin faltas de respeto

Entrevista N°19 (E19)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: C.A

Fecha de nacimiento: 25-01-2010

Edad: 12

Género: Femenino

Etnia: No

Curso: 5to

Comuna: Paine

Nacionalidad: Chilena

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Si.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Si.

- ¿En cuáles participas?

R: Correr.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Si, directora.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: Si, si

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Si.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No sé.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Regular, no me junto con personas en el colegio.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, porque me saco buenas notas.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: El almuerzo.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Estudiar.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R:---

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: —

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Nada.

Entrevista N°20 (E20)

I.- Identificación:

Iniciales del nombre: A.M.C

Fecha de nacimiento: 05-05-2009

Edad: 13 años

Género: Masculino

Etnia: No sabe

Curso: 5to básico

Comuna: Paine

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: No.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: No.

- ¿En cuáles participas?

R: No sé.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde

acudir?

R: Nunca me han hecho bullying.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No he vivido.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: No sé.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No sé.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Solo regular, me aburro mucho.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, bien.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Jugar a veces.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: No me gustan tanto los juegos.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: No sé.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: No sé.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender

nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: No sé, me gustaría que hubieran más pelotas, eso nomás.

Entrevista N°21 (E21)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: N.M

Fecha de nacimiento: 12-04-2011

Edad: 12 años

Género: Femenino

Etnia: No

Curso: 4to básico

Comuna: Paine

Diversidad funcional: Si, de lenguaje

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Sí.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Sí.

- ¿En cuáles participas?

R: Del huerto.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Sí, a los profesores.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No porque no lo he vivido.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Sí hay, tuve psicólogo el año pasado.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R:No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: Sí, mi papá.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: No, falta agua.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Sí.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: Sí, la tiene mi mamá.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, me gusta aprender acá.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, todo bien.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Que tienen bancas así es más relajante.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Nada.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: Que en mi cerebro algo no me deja aprender a leer o escribir.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Algo en el cerebro.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender

nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Me gusta como está.

Entrevista N°22 (E22)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: D.G.N.

Fecha de nacimiento: 9-12-2006

Edad: 15 años

Género: Masculino

Etnia: No sé

Curso: 5to

Comuna: Paine

Nacionalidad: Chileno

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: A veces.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Sí.

- ¿En cuáles participas?

R: En el huerto y en las actividades de educación física.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde acudir?

R: Sí.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: Sí, supe a dónde ir.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Solo con profesora diferencial.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: Sí he escuchado.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: Si, el año pasado.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No tanto.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Si, pero hay un baño malo.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: Si hay.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No sé, solo me cuesta escribir.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien a veces, porque podemos hablar.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Todo me gusta.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: La matemática no me gusta.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: No tengo.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Necesitar ayuda cuando hay algo difícil.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender

nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Que fuera más grande, con más espacio y compañeros.

Entrevista N°23 (E23)

I.- Identificación

Iniciales del nombre: N.C.R

Fecha de nacimiento: 26-10-2010

Edad: 11 años

Género: Femenino

Etnia: No

Curso: 5to

Comuna: Paine

Nacionalidad: Bolivia

Diversidad funcional: No

II.- Entrevista

Respuestas sí- no

1. ¿Te sientes integrado y parte de tu curso?

R: Sí.

2. ¿Participas activamente de las actividades extracurriculares? (Club de deporte, ajedrez)

R: Sí.

- ¿En cuáles participas?

R: Huerto para cuidar las plantas.

3. Si sucede alguna situación de discriminación dentro de tu colegio, ¿sabes a dónde

acudir?

R: No lo sé.

- Si has vivido algo así, ¿te han ofrecido una solución?

R: No lo he vivido.

4. ¿Sabes si cuentan con algún(a) profesor diferencial o un(a) psicólogo(a) en tu colegio?

R: Hay una psicóloga.

5. ¿Has escuchado en tu colegio sobre el sistema braille?

R: No.

6. ¿Te han enseñado lengua de señas chilenas?

R: No.

7. ¿Ha tenido alguna dificultad al desplazarse en los recreos?

R: No.

8. ¿Cuentan con baños apropiados para todos y todas?

R: Sí.

9. ¿Cuentan con rampas de acceso?

R: No.

10. ¿Acá tienen ascensores?

R: No.

11. ¿Cuentas con tu credencial de “discapacidad”?

R: No.

Respuestas bien- regular - mal

12. ¿Qué tan cómodo te sientes en el colegio? ¿Por qué?

R: Bien, me parece cómodo.

13. ¿Cómo te llevas con tus profesores? ¿Por qué?

R: Bien, ellas me enseñan más.

Respuestas abiertas

14. ¿Qué es lo que más te gusta del colegio?

R: Las actividades que tenemos en el patio.

15. ¿Qué es lo que menos te gusta?

R: Las peleas aunque no sean seguidas.

16. ¿Qué significa para ti tener “discapacidad”?/ ¿Que significa para ti que una persona tenga discapacidad?

R: No tengo.

- ¿Qué significa para ti la palabra “discapacidad”?

R: Que hay diferentes niños a nosotros.

17. ¿Qué te gustaría que tu colegio mejorara? (Ejemplo: más juegos, talleres, aprender

nuevas habilidades, mayor integración e inclusión).

R: Que hayan más canchas.

ANEXO N°6: Entrevistas a profesionales de los establecimientos educacionales

Profesional N°1: (Profesional Pamela Leiva), Escuela Rafael Valentín Valdivieso

Fecha: Lunes 29 de agosto (Reunión escuela Rafael Valentín Valdivieso)

Objetivo: Reunión con Pamela Hevia, encargada de convivencia escolar de la escuela Rafael Valentín Valdivieso.

Actividad: Plantear la posibilidad de aplicar las entrevistas de tesis con niños, niñas y adolescentes con DF en el establecimiento.

Resultados: La solicitud fue aceptada.

Acuerdos: Hacerle llegar el consentimiento informado junto a la entrevista y encontrarnos el día jueves 1 de septiembre para dialogar en mayor profundidad sobre la que se hará en la escuela.

Observaciones: Hubo buena disposición por parte de Pamela.

Fecha: Jueves 08 de septiembre de 2022 (Escuela Rafael Valentín Valdivieso)

Objetivo: Aplicar entrevistas a niños, niñas y adolescentes.

Actividad: Generar un acercamiento directo con los niños, niñas y adolescentes para la aplicación de la entrevista.

Resultados: Se logra realizar 10 entrevistas.

Acuerdos: Acordamos junto a la encargada de convivencia ir nuevamente al colegio el día 13-10-2022.

Observaciones: Los y las estudiantes estuvieron súper participativos, se generó un ambiente de confianza.

Fecha: Martes 13 de septiembre de 2022 (Escuela Rafael Valentín Valdivieso)

Objetivo: Aplicar entrevistas a niños, niñas y adolescentes.

Actividad: Generar un acercamiento directo con los niños, niñas y adolescentes para la aplicación de la entrevista.

Resultados: Se logra realizar 2 entrevistas.

Acuerdos: No hubo.

Observaciones: En esta instancia pudimos recorrer las instalaciones del colegio, en donde nos percatamos de algunas cosas que nos relataban los niños, niñas y adolescentes.

Profesional N°2: (Profesional Karina López), Escuela Especial Los Aromos, Maipú.

Fecha: Martes 06 de septiembre del 2022 (Escuela Especial Los Aromos, Maipú)

Objetivo: Reunión con Karina López, Fonoaudiología de Escuela Especial Los Aromos.

Actividad: Comentar de qué se trataba nuestra tesis, buscar una autorización para poder ir a dejar consentimientos, y fijar fecha para poder presentarnos como grupo a realizar las entrevistas.

Resultados: La reunión se lleva a cabo sin complicaciones.

Acuerdos: Se fija fecha para ir el día 08-09-2022 a dejar los consentimientos.

Observaciones: Karina comenta que son pocas las probabilidades que los tutores de los y las estudiantes puedan aceptar que entrevistamos a los y las estudiantes.

Comenta más acerca de las diversidades funcionales que hay en la escuela, y nos ayudará entregando los consentimientos a estudiantes que cree que los tutores puedan acertar la realización de la entrevista para agilizar el proceso.

Fecha: Jueves 08 de septiembre del 2022 (Escuela Especial Los Aromos, Maipú)

Objetivo: Reunión con Karina López.

Actividad: Entregar los consentimientos informados para que se los puedan pasar a los tutores.

Resultados: Se logra entregar consentimientos informados.

Acuerdos: Fijamos fecha para realizar las entrevistas el día 14-09-2022 de 14:00 a 17:30hrs.

Observaciones: Con respecto a la entrega de los consentimientos, Karina relata lo siguiente:

“Es difícil que los apoderados acepten los consentimientos, ya que, están reacios a participar de instancias externas a la escuela. Nuestros estudiantes no tienen plena conciencia de su discapacidad, es por eso que la escuela poco a poco está generando instancias para educarlos respecto al tema, tanto a ellos como sus familias”

Fecha: 14 de septiembre del 2022 (Escuela Especial Los Aromos, Maipú)

Objetivo: Ir a la Escuela Especial Los Aromos, Maipú.

Actividad: Entrevistar a los niños, niñas y adolescentes.

Resultados: Se logró entrevistar a 3 estudiantes.

Acuerdos: No hubo.

Observaciones: Sólo 3 de los 15 niños, niñas y adolescentes que se llevaron consentimientos informados llegaron con la firma de autorización.

Karina nos comenta lo siguiente con respecto a la discriminación en el establecimiento:

“Existen instancias en donde, por desconocimiento, algunos alumnos bromean o hacen burlas respecto a las debilidades de otros, y este es un aspecto que estamos constantemente trabajando, a través de nuestros talleres de habilidades sociales, en donde les enseñamos a compartir entre ellos y a respetarse desde sus diferencias”.

De igual manera, con respecto a la diversidad funcional, relata lo siguiente:

“Todos los niños son diferentes, hay algunos niños que presentan retraso en el aprendizaje principalmente por derivación socio cultural, impidiendo que tuvieran oportunidades de estimulación en etapas tempranas”

Profesional N°3: (Profesional Natalie Esparza), Escuela Especial Bernaldo Quiroz.

Fecha: 05 de octubre (Escuela Especial Bernaldo Quiroz) 14:00 horas

Objetivo: Reunión con Blanca Ramirez, directora Escuela Especial Bernaldo Quiroz.

Actividad: Plantear nuestra tesis y la posibilidad de aplicarla en la Escuela.

Resultados: La solicitud fue acogida.

Acuerdos: Primer acercamiento para conocer a los niños el día 11 de octubre.

Observaciones: A través de la reunión Blanca nos planteó la posibilidad de conocer primero a los niños, niñas y adolescentes de la escuela y luego de ello tomar una decisión sobre aplicarla en el establecimiento.

Fecha: 11 de octubre del 2022 (Escuela Bernaldo Quiroz)

Objetivo: Ir a Escuela Bernaldo Quiroz

Actividad: Observar a los y las estudiantes de la Escuela Bernaldo Quiroz.

Resultados: Se logra observar a los y las estudiantes en la sala de clases.

Acuerdos: Natalie nos ayudará a entregar los consentimientos informados en la reunión de apoderados que hay el día 12-10-2022.

Fijamos fecha para ir a entrevistar a los niños, niñas y adolescentes el día 13-10-2022

Observaciones: Los y las estudiantes tuvieron buena recepción al vernos en la sala de clases.

Natalie nos comenta acerca de un estudiante que fue expulsado de su antiguo colegio, haciendo referencia a lo siguiente:

“A los estudiantes los discriminaban en los otros colegios, nunca les dieron las herramientas para salir adelante o entregar soluciones a sus papás, simplemente los echaban del colegio... un día tuve que ir a buscar unos papeles a uno de los colegios en donde habían expulsado a uno de los niños y aproveché de preguntar por qué lo habían echado y me dijeron que era porque la mamá lo quiso sacar...”

Fecha: 13 de octubre (Escuela Especial Bernaldo Quiroz)

Objetivo: Aplicar entrevistas a niños, niñas y adolescentes.

Actividad: Generar un acercamiento directo con los niños, niñas y adolescentes para la aplicación de la entrevista.

Resultados: Se logran realizar 9 entrevistas.

Acuerdos: Digitalizar las entrevistas como anexo para la tesis.

Observaciones: Con respecto al tema de discriminación, Natalie nos comenta lo siguiente:

“Un día nos tocó ir a una competencia para que los niños corrieran con otros colegios que no eran especiales... los demás niños los miraban raro, sobre todo al A.M.C, pero ahí yo les pregunté que por qué lo estaban mirando así y me dijeron que se movía raro y hablaba raro, yo les dije que no tenía nada de raro o diferente, que era iguala ellos e iba a competir igual que ellos... los hice hablar con él para que se dieran cuenta y el A.M.C les respondía todo... así que les dije vieron que no tiene nada de raro”

De la misma manera, afirmó que:

“muchos de los estudiantes fueron rechazados por los colegios tradicionales en los que se encontraban, el sistema educativo les falla, ustedes los ven, ellos si pueden, pero en cursos con cuarenta y cinco niños se dificulta que un niño “normal” aprenda entonces con uno de los alumnos a veces es más complejo y los profesionales no están dispuestos a centrarse en un solo niño para que avance”

Profesional N°4: (Profesional Alejandra Balcarce), Reunión colegio las Americas Paine.

Fecha: Lunes 26 de septiembre (Reunión colegio las Americas Paine).

Objetivo: Reunión con Alejandra Balcarce, directora Colegio las Américas Diferencial, Paine.

Actividad: Plantear la posibilidad de aplicar las entrevistas de tesis con niños, niñas y adolescentes con DF en el establecimiento.

Resultados: La solicitud no fue aceptada.

Acuerdos: Tomar contacto con Rosa Aguirre.

Observaciones: Dentro de la reunión que se llevó a cabo con Alejandra, nos planteó la dificultad que podíamos enfrentar en las entrevistas puesto que los niños, niñas y adolescentes que se encuentran dentro del establecimiento cuentan con DF cognitiva de media a severa, siendo la mayoría con DF severa y que por tanto la capacidad de abstracción necesaria para responder las preguntas estaría fuera de sus capacidades.

Sin embargo, nos comentó algunos de las situaciones que le ha tocado evidenciar durante los años como directora de este establecimiento ““nuestros niños son muy complejos, su discapacidad va de medias a severa y es complejo intentar realizar actividades extras con ellos... ya hemos tenido la experiencia en donde dejamos que vinieran otros organismos como SENDA para realizar talleres con ellos y fue muy complicado, incluso salieron confesiones que no esperábamos por parte de una niña”

“...el tema del PIE y los colegios especiales es muy difícil y la brecha aún es muy muy grande, esta semana recibí el llamado de una madre que vive en Santiago, ella es doctora y su pareja trabaja dentro del Ministerio, ella lloraba porque me pedía un cupo para su hijo que tiene TEA, ni siquiera a veces pasa por el dinero que tu puedas tener...”

“... acá el tema de ceguera o sordera nosotros no los podemos abordar porque no contamos con las herramientas, tampoco dentro de la comuna existe una escuela que pueda responder a esta demanda, entonces las mamitas y papitos que quieren que sus hijos se eduquen deben salir de la comuna y trasladarse diariamente a Santiago en donde existen números limitados de cupos y algunos pueden acceder, considerando que ir a dejarlos y acompañarlos durante las clases... estas son herramientas que le faltan a Paine...”

Profesional N°5: (Profesional Rosa Aguirre), Dirección De Desarrollo Comunitario, Paine.

Fecha: Viernes 30 de septiembre (Dirección De Desarrollo Comunitario, Paine)

Objetivo: Reunión con Rosa Aguirre, encargada de Oficina de Discapacidad e Inclusión Paine.

Actividad: Solicitar listado de niños y niñas con DF motora, visual o auditiva para tomar contacto con sus madres, o bien información sobre colegios o escuelas que contaran con niños, niñas y adolescentes de DF.

Resultados: Se logra generar el nexo con la Escuela Bernaldo Quiroz.

Acuerdos: Coordinar reunión con Blanca Ramirez directora de Escuela Bernaldo Quiroz.

Observaciones: En la reunión Rosa Aguirre (encargada de Oficina de Discapacidad e inclusión) comenta que reviso nuestro correo y que hablo con directora Blanca Ramirez de Escuela Bernaldo Quiroz para comentarle sobre nuestra tesis y la intención de aplicarla en su establecimiento, a lo que Blanca respondió positivamente, por lo cual se debe coordinar una reunión con ella para plantearle nuestra propuesta.

Además, de no lograr el nexo con la Escuela Bernaldo Quiroz existe la posibilidad de generar entrevistas en colegios con PIE.

Dentro de su relato nos comenta que "... lamentablemente no tengo este listado acá separado por tipo de discapacidad, es muy difícil para nosotras tener este tipo de información, el registro civil me envía una cifra total de personas de la comuna que se encuentran con discapacidad y los años, pero no me envía quienes son estas persona... esto nos dificulta mucho el trabajo, porque si yo como oficina conozco que un niño o adulto mayor del sector de Peralillo se encuentra con alguna discapacidad grave podría intervenir, llamarlos, saber que necesitan, si hicieron los trámites para la pensión, si postularon a ayudas técnicas, pero no, ellos son herméticos con la información, siempre dicen que la ley de confidencialidad, pero es como oye... soy un estamento público y el interés superior es el bienestar de las personas, pero ellos son así, trabajan aislados y no comparten esa información tan valiosa.

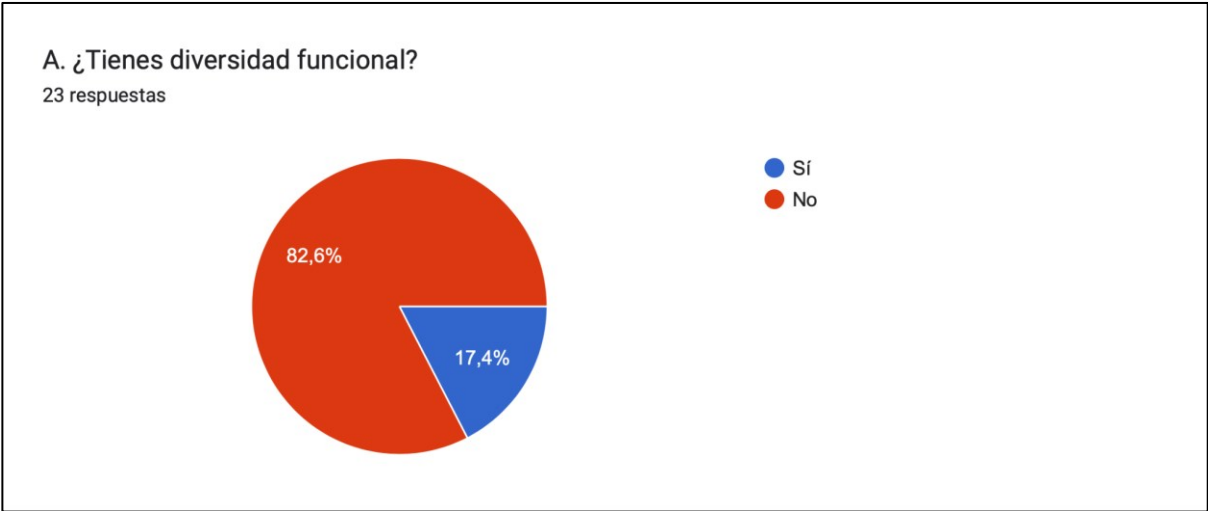
Acá yo tengo listados, pero son mayoritariamente de personas mayores, debido a que ellos se acercan a acá y me comentan su situación, y mantenemos el contacto para ayudas sociales o postulaciones a las ayudas técnicas, pero fuera de eso, es muy muy difícil llegar más lejos con ellos"

“...gran número de niños y niñas se encuentran ingresados en los colegios pero son totalmente invisibilizados y no cuidados como corresponde... me han llegado casos de madres muy preocupadas que me dicen que los han tenido que sacar del colegio porque los dejaban encerrados en la sala, no lo dejaban participar porque la profesora decía que eran muy problemáticos ...”

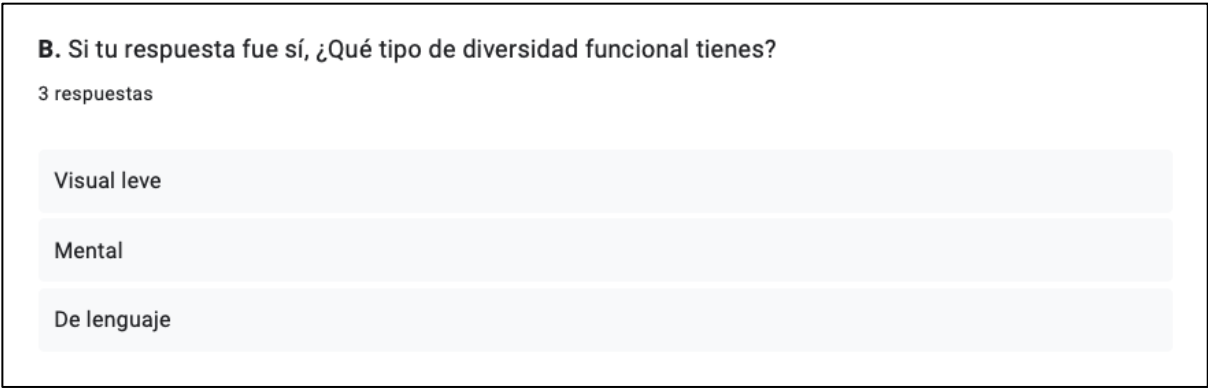
“... hoy en día el sistema educativo dificulta que nuestros niños y niñas se encuentren en escuelas tradicionales, si bien existe el programa PIE que ayuda y obliga a los colegios a aceptar a niños y niñas con discapacidad sigue existiendo una brecha al interior de las aulas en donde en ocasiones las condiciones no son suficientes o favorables para los niños y niñas...”

“... Hace muchos años atrás, fui invitada a una charla en SENADIS allá en Santiago, fue impresionante, ellos hicieron la reunión en un auditorio muy lindo, grande, era en el subterráneo y cuando veo a personas invitadas con movilidad reducida buscamos el ascensor, no había... llegó una máquina super extraña para bajar a la persona, primer desafío superado y luego en el auditorio, mil escaleras más para llegar abajo y todos viendo como la persona bajaba, entonces fue impactante y quedó ahí en evidencia, la enorme brecha y el desafío que debíamos enfrentar... creo que ahora ya se han modernizado y deben contar con los medios adecuados para todos y todas, no he ido hace tiempo..”

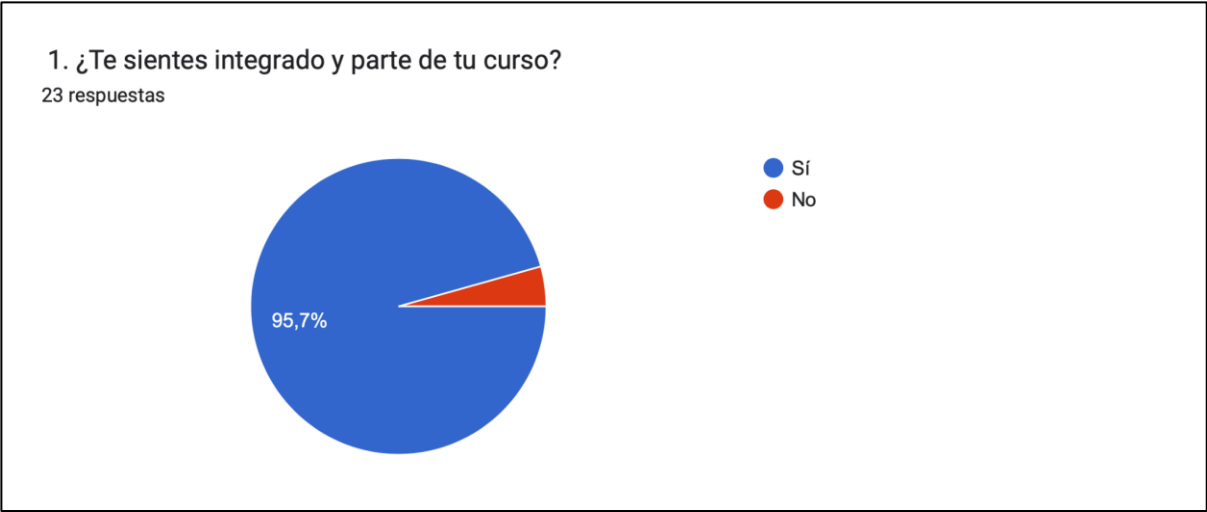
ANEXO N°7: Porcentajes de entrevista con respuestas Sí-No



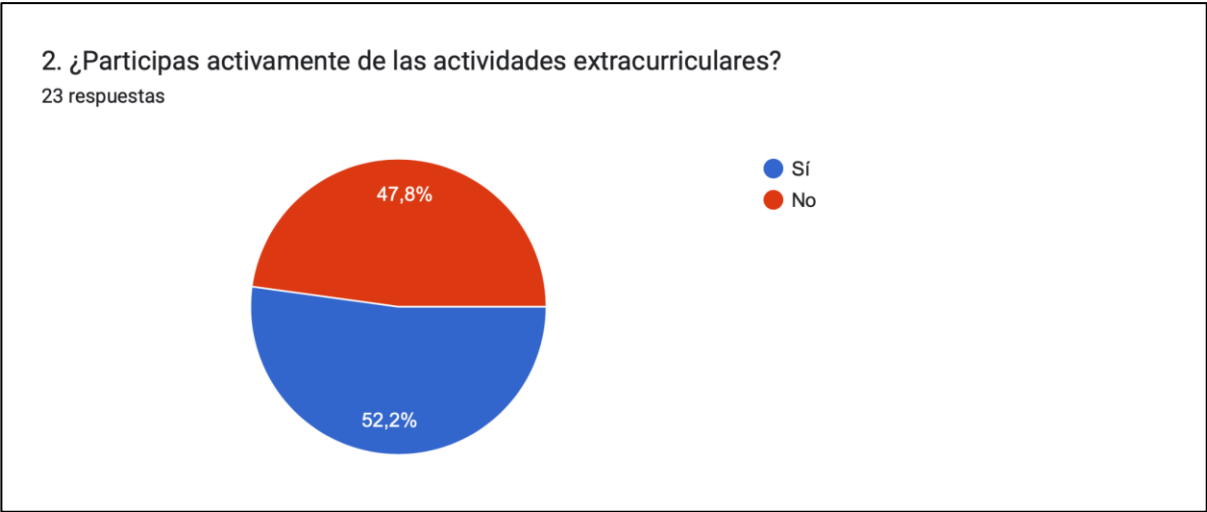
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



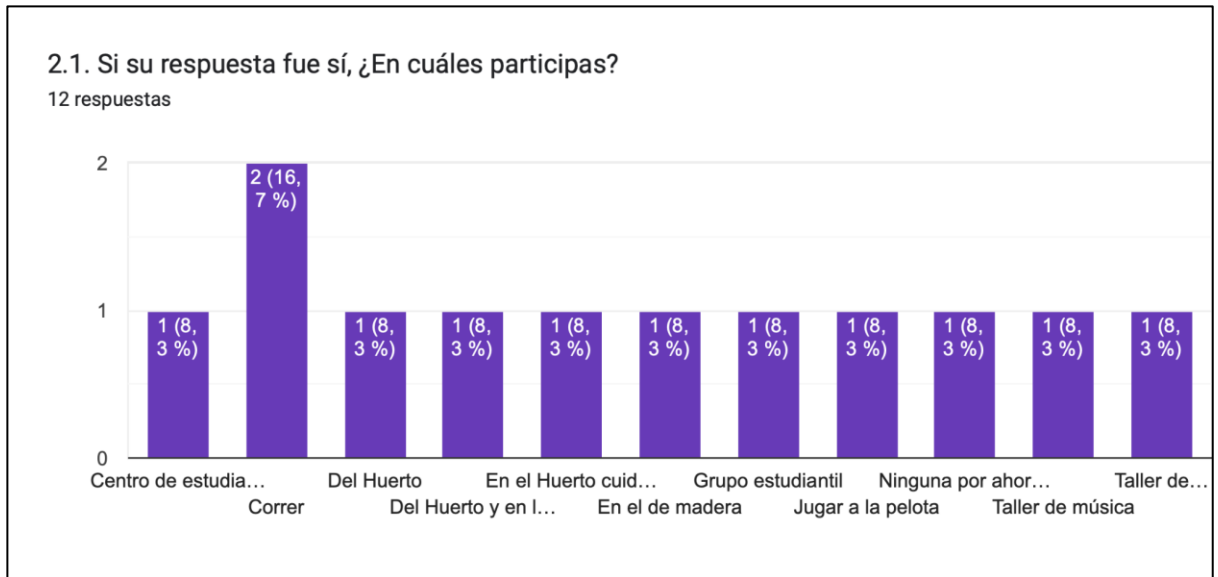
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



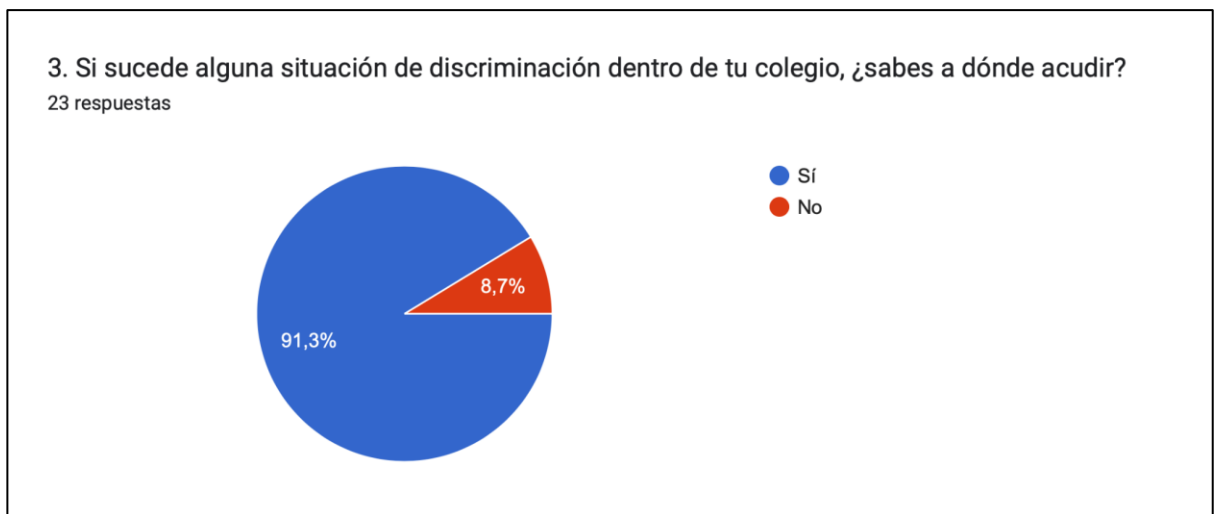
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



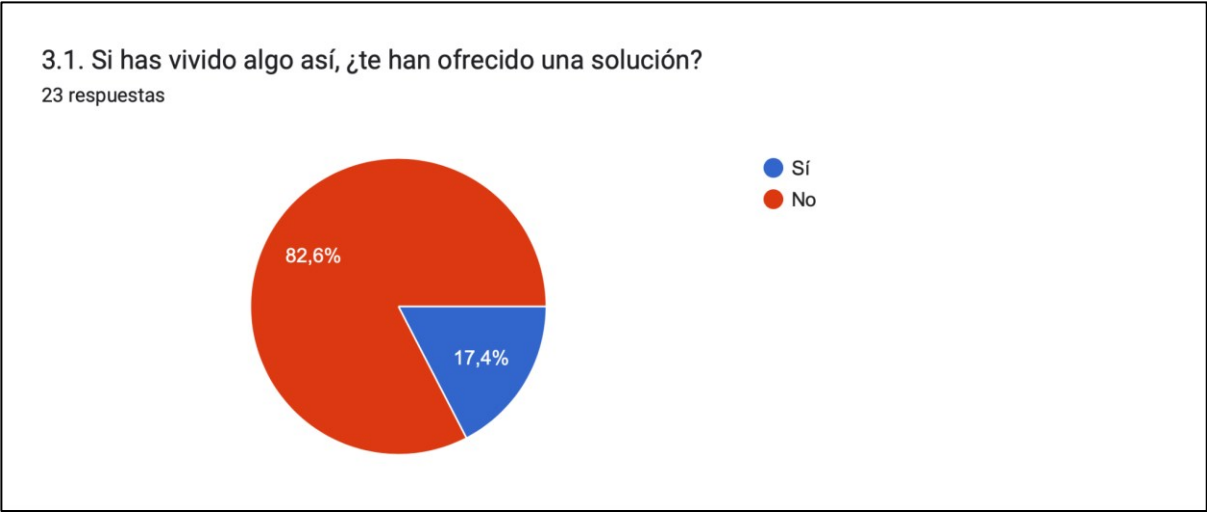
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



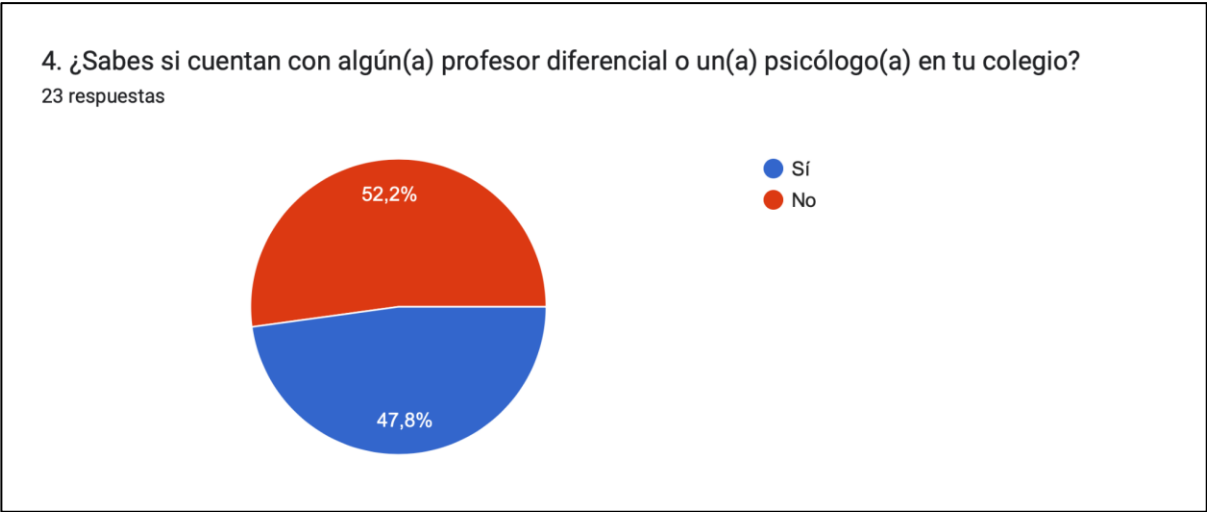
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



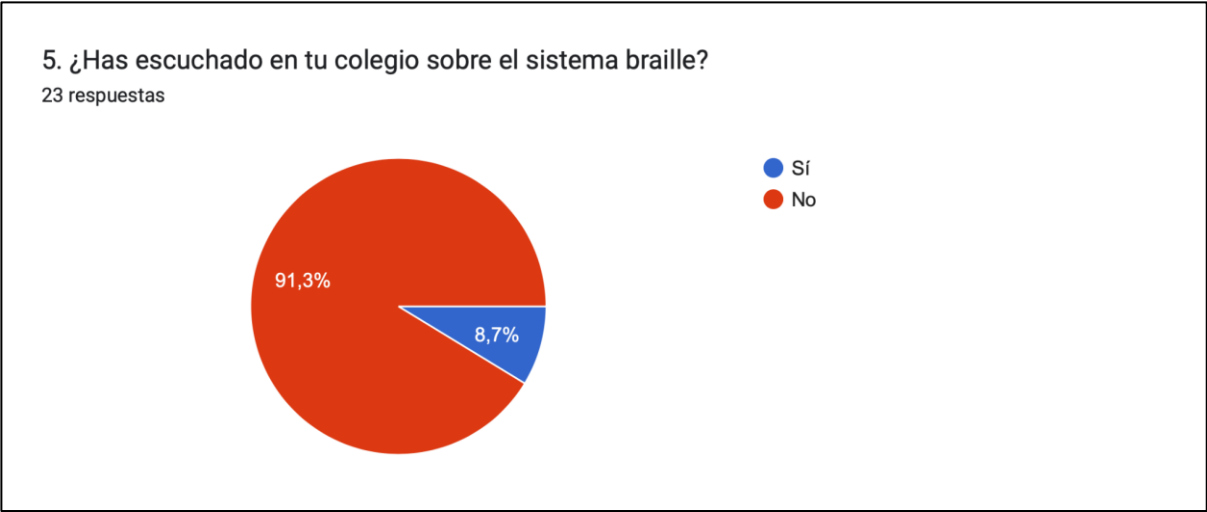
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



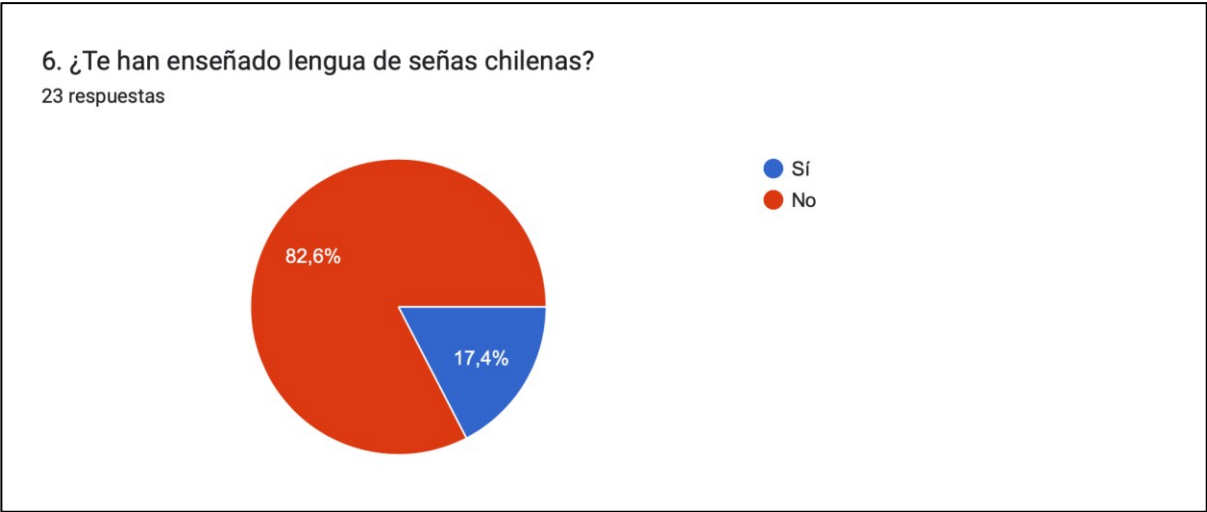
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



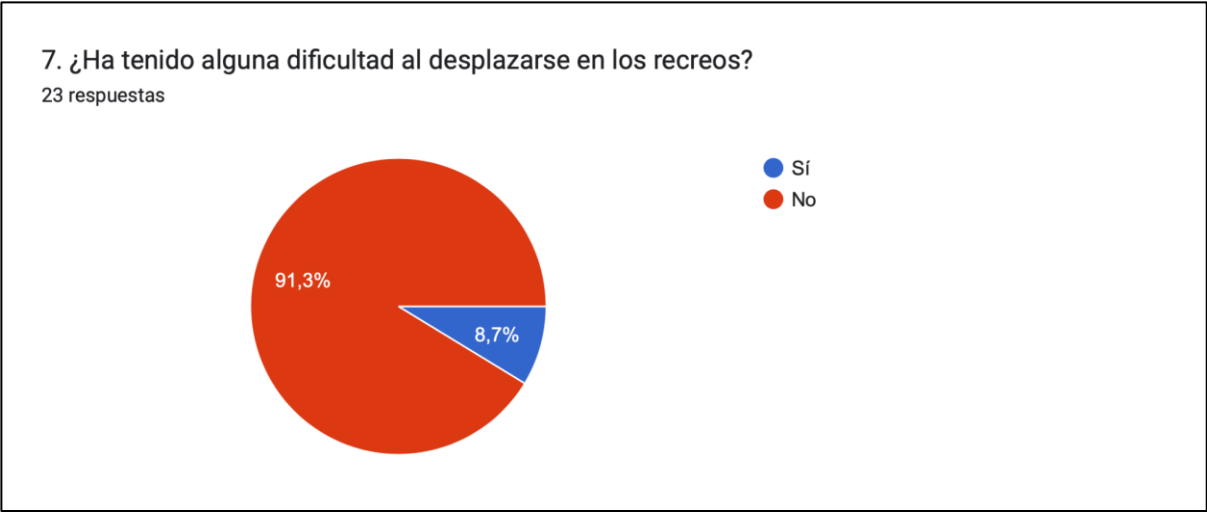
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



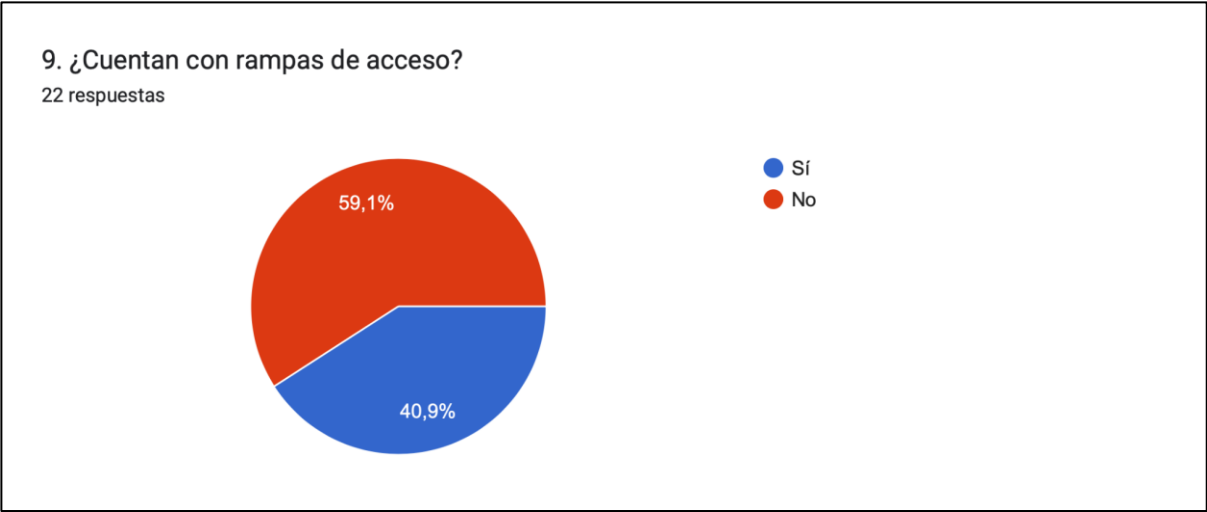
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



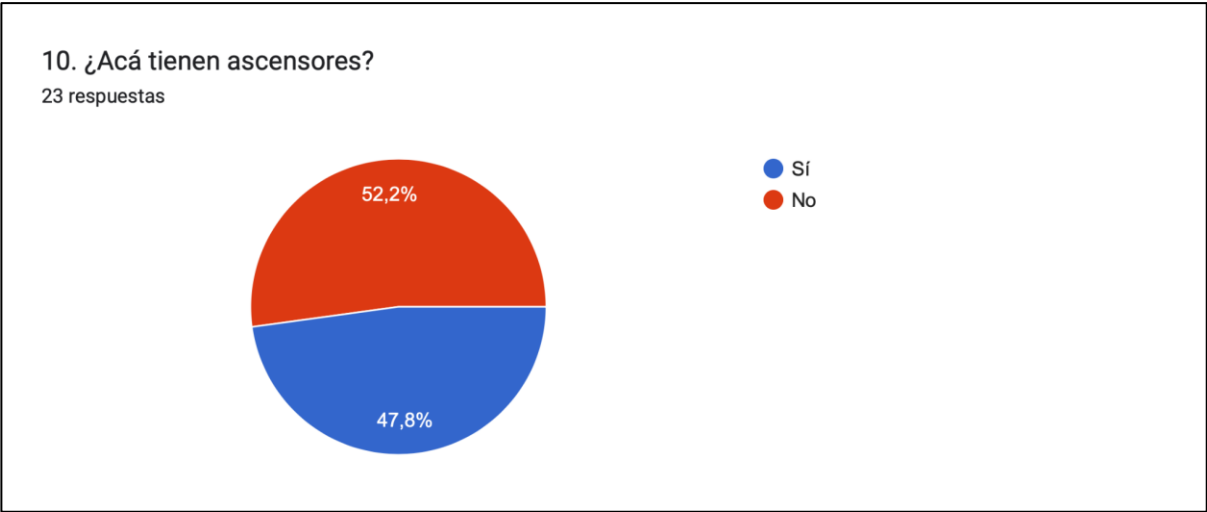
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



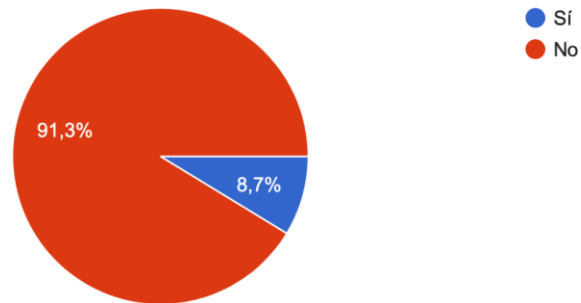
Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).



Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).

11. ¿Cuentas con tu credencial de "discapacidad"?

23 respuestas



Fuente: Elaboración propia con los resultados de las entrevistas (2022).