

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/346538550>

La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales

Article · December 2020

DOI: 10.18004/riics.2020.diciembre.267

CITATION

1

READS

97

2 authors, including:



[Pablo Castillo Armijo](#)

University of Santiago, Chile

33 PUBLICATIONS 56 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Grupo de Investigación Pedagógica [View project](#)



Tesis Doctoral [View project](#)

La Educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales

Special Education during the Chilean dictatorship to its consolidation in current times

Pablo Castillo-Armijo¹ <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618>
Ivette Norambuena-Sandoval² <https://orcid.org/0000-0001-7026-4536>

¹Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación. Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social (CIEJUS). Maule, Chile

²Universidad de Playa Ancha, Facultad de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile

RESUMEN: *El artículo presenta un el recorrido pedagógico de la educación especial en Chile, iniciado con su fase de consolidación durante la dictadura chilena (1973-1990) y avanzando hasta las actuales discusiones conceptuales en torno a la integración e inclusión educativa. Utilizamos una metodología de análisis de contenido de documentos oficiales (discursos y decretos oficiales), como textos históricos de la época. Llegando a discutir que muchas de las actuales políticas educativas de la educación especial se inician en la dictadura militar (grupos diferenciales en las escuelas, la creación de centros y microcentros de diagnóstico y nuevas escuelas especiales privadas y municipales), con un enfoque centrado en la anormalidad y diagnóstico clínico para determinar los problemas de los estudiantes. Este enfoque de exclusión está siendo discutido en la actualidad, ya que cada vez son más los estudiantes que se integran a centros educativos tradicionales, es decir, normales, y plantean nuevos retos a los educadores, familias y estudiantes. Concluimos que debe existir un cambio profundo en la atención individualizada a la diversidad y se debe girar en 180° hacia apoyos inclusivos de todos los estudiantes y profesorado en general.*

Palabras claves: *Educación Especial, integración educativa, Caso chileno, Dictadura, políticas educativas.*

Email: pcastillo@ucm.cl

Recibido: 26/04/2020 Aceptado: 16/09/2020

Doi: [10.18004/riics.2020.diciembre.267](https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267)

ISSN (Impresa) 2225-5117. ISSN (En Línea) 2226-4000.

Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.
Vol. 16 n° 2, diciembre, 2020.pág. 267-293



Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una [Licencia Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

ABSTRACT: *This article presents a critical analysis of the historical, political and pedagogical path of special education, this analysis establishes a starting point when special education in Chile was seen as a simple modality or subsystem, and therefore invisible and with limited resources to his favor, until his institutional consolidation coincides with the Chilean dictatorship phase (1973-1990). From this historical finding, we discuss in depth aspects such as its clinical approach and focused on the abnormality, the various welfare policies for "sick" people, like was considered, the people with some type of disability. These dictatorship policies promoted differential groups in schools, the creation of diagnostic centers and microcenters and new private and municipal special schools that have created the architecture that persisted until recently in Chile. This situation will mark a whole generation of specialists and differential educators who would transmit this approach focused on the abnormality beyond the historical context analyzed and we believe that certain clinical elements still exist in the current diagnoses to accredit Special Educational Needs (SEN). The current system of promoting a new public and inclusive education promoted by the last center-left government of Michelle Bachelet (2014-2018) has contradicted the function and role that differential educators must play in Chilean schools from now on, since more and more students are integrated into traditional educational centers, "normal center", and they are in a moment of redefining the mission of these educators, if is necessary maintain their clinical and individual attention to students with SEN or they must turn 180° towards inclusive supports to all students and teachers in general.*

Keywords: *Special Education, educational integration, Chilean Case, Dictatorship, educational policies.*

INTRODUCCIÓN

La educación especial ha cobrado gran relevancia en el contexto chileno, debido a la creciente diversidad observada en nuestras aulas y escuelas, lo que debe ser abordado desde distintas estrategias de atención. Desde esa constatación nos decidimos a establecer un análisis del camino pedagógico, histórico y político

que ha tenido la educación especial en nuestro país, específicamente entre los años 1973 y 1990, de modo de dar contexto a las decisiones educativas tomadas en dicho periodo histórico cargado de visiones políticas antagónicas, pero que en lo pedagógico desarrolló importantes avances en el área de la integración escolar que creemos son trascendentales para comprender el actual enfoque de atención individualizada y clínica que persiste en la detección de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

No siempre la educación especial tuvo el actual reconocimiento que tiene ahora, es por ello que además buscaremos algunos antecedentes históricos anteriores a la época de consolidación para señalar las particularidades que ha tenido este subsistema de educación.

Actualmente la educación especial en Chile, es un nivel educativo reconocido y valorado dentro de la legislación y las políticas educativas, consagrada en Ley General de Educación (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2009b) y Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (MINEDUC, 2010a).

Se dice de ella, que es una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, recursos técnicos, conocimientos especializados y ayudas, con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan mayores NEE que se traducen en apoyos profesionales, de manera que accedan, participen y progresen en el currículum nacional en igualdad de condiciones y oportunidades.

Esta definición de Educación Especial, devela la preocupación por el acceso, participación y progreso de todos los estudiantes en un sistema educativo respetuoso de la diversidad, dando a entender que este servicio educativo

especializado velará por el desarrollo de un currículum en el que todos y todas puedan participar desde una mirada inclusiva de la educación y la sociedad, lo que se encuentra está en perfecta armonía con declaraciones internacionales sobre la educación inclusiva en la actualidad, pero que claramente para llegar a esta definición se vivió todo un camino pedregoso del cual debemos aprender y que explica muchas de las situaciones contradictorias que sigue viviendo el sistema educativo chileno, en relación a problemas de inequidad y exclusión educativa que persisten.

METODOLOGÍA

Nuestras preguntas de investigación fueron ¿cuándo surgen la educación especial en Chile como la conocemos en la actualidad? y ¿cuáles han sido sus procesos pedagógicos de adecuación, cambio o transformación conceptual sufridos producto de la irrupción del concepto de inclusión educativa?

Para lograr responder a estas preguntas, utilizamos una metodología de revisión sistemática de la literatura (Manterola, Astudillo, Arias y Claros, 2011; Gómez-Luna, E.; Fernando-Navas, D.; Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L., 2014), comenzando un proceso de indagación en textos históricos, como los discursos presidenciales de la década de los setenta, que es cuando comienza la consolidación de la educación diferencial como un subsistema del sistema nacional educativo chileno. Para avanzar en la profundización y lograr respuestas a nuestras interrogantes optamos por desarrollar un análisis crítico del contenido (Bardin, 2002), incorporando los decretos oficiales y textos pedagógicos e históricos que describen políticas hacia el sistema de educación especial.

El desarrollo y conclusiones son los resultados de esos análisis de revisión sistemática de la literatura, en especial de textos oficiales (leyes y decretos).

DESARROLLO

La educación diferencial en Chile de sus albores hasta 1973

Para comenzar es preciso mencionar que a nivel internacional, no será hasta el siglo XVIII que se comienza a concebir a las personas con discapacidad como seres humanos, que podrían ser sujetos de educación, antes de eso la mayoría de ellos estaban destinados al infanticidio o a la reclusión en asilos o albergues; fue entonces entre 1770 y 1800 que en Europa se crearon las primeras escuelas especiales para personas con discapacidad sensorial y la preparación de profesores para atender a estos sujetos.

Ya en el siglo XIX comienzan los cuestionamientos acerca de la discapacidad, y con ello las concepciones explicativas innatistas y el surgimiento de un enfoque altamente nosológico centrado en el déficit, que da paso a un modelo de asistencia y educación segregada. Fue así como a inicios de siglo, Marc Gaspard Itard, Jérôme Behumme, Louis Braille y Eduard Seguin alcanzaron notorios avances en lo que respecta al estudio de metodologías de reeducación en personas con discapacidad, basadas en la imposición autoritaria, estimulación de los sentidos y exclusión (De la Vega, 2010).

A mediados de este siglo, Chile marca un hito importantísimo en lo que a historia latinoamericana de la educación especial respecta, pues en el año 1852 en Santiago, se funda la primera escuela especial para sordos, a la que le siguen otras tres escuelas para brindar atención a personas con discapacidades sensoriales; estos centros de educación especial como los conocemos en la actualidad, estuvieron confinados durante muchos años a ser solo acciones de beneficencia pública, teniendo que dejar pasar muchos años para ser parte del sistema de educación nacional.

Del mismo modo, en el siglo XX, y pese al creciente movimiento eugenésico que se hacía eco en ese momento de la historia; representantes de la escuela activa

como María Montessori y Ovidio Decroly insisten en la educabilidad de las personas con discapacidad. Para esa época Chile, recién se cuestionaba la posibilidad de educar a personas con discapacidad intelectual, y no fue hasta el año 1928 que se creó la primera escuela especial de Desarrollo (Decreto 5881) destinada al “tratamiento educativo” de niños con discapacidad intelectual, a la que le siguieron el sistema de internado de esta misma escuela, gestionado por Juan Sandoval Carrasco, en donde se logró establecer lo que podríamos entender en la actualidad como el primer plan de estudios para esta población interna y, los primeros atisbos de trabajo con la familia.

Fue así como hacia la década del cincuenta, Chile amplía la cobertura educativa a personas con discapacidad abriéndose muchos más centros de atención a esta población, y comenzando con ello, las primeras experiencias multidisciplinarias de abordaje, lideradas en su mayoría por profesionales del área médica, destacando en ellos la concepción determinista del desarrollo y condicionante del aprendizaje (Caiceo, 2010).

El transcurso de la educación especial en Chile no ha estado exento de discusiones paradigmáticas sobre la concepción social de y hacia las personas con discapacidad, modelos de atención en educación especial y, por supuesto las responsabilidades gubernamentales que se asumen con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), específicamente lo que corresponde al artículo 26, que manifiesta el derecho de toda persona a acceder a la educación.

Con este impulso internacional, las políticas educativas deben ampliarse y complejizarse en su atención preferencial por parte de los Estados Nacionales, y es así que, hacia la década del sesenta, Chile se comenzó a preocupar de manera seria de la formación de profesores de educación especial.

A nivel internacional ya se encontraba completamente instalado el concepto

de normalización, el que es entendido por Bank-Mikkelsen (1975) como: La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible; no obstante, en Chile recién comenzaba a hacer eco, esto impulsó la redacción de leyes y decretos específicos que buscaban otorgar este principio a las personas con discapacidad.

Fue así como hacia el año 1972, con el gobierno del Dr. Salvador Allende surgió la preocupación de la capacitación laboral de aquellas personas con discapacidades, y se fundó el primer centro laboral para estos fines, ese mismo año el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) realizó el curso de perfeccionamiento en dificultades de aprendizaje, dejando entrever el cambio de enfoque hacia la persona con discapacidad (Caiceo, 2010), intentando de esta manera abordar las necesidades específicas en el área educativa, más que un tratamiento médico centrado en mejorar la “enfermedad” global de la persona; o por lo menos esa era la manera en que se declara en los documentos oficiales. Parece una concepción alentadora de la educación especial, centrada en potenciar a la persona respondiendo a sus necesidades. ¿Se habrá mantenido así con el abrupto cambio social que vivió Chile al año siguiente?

Los esfuerzos del gobierno de la Unidad Popular (UP), en cuanto a materia educativa eran consolidar una Escuela Nacional Unificada (ENU), universalizando el acceso de todos a una educación de calidad de todos los sectores, en especial de aquellos históricamente postergados (niños, mujeres, obreros, campesinos) para crear un nuevo orden social (Vera, 2012).

Pero los mil días de Allende y su proceso histórico hacia un socialismo a la chilena, fue abortado por el quiebre democrático impulsado por los Estados Unidos y asumido por las Fuerzas Armadas Chilenas y sectores de extrema derecha que se harían del poder el 11 de Septiembre de 1973.

Con este hecho histórico, no solo cambiará el régimen político, sino que se

vendrán profundos cambios al sistema social y económico y por ende a la educación.

Políticas educativas para la educación diferencial entre 1973 y 1990

Con la irrupción de los militares en el poder, desde el año 1973, se comenzó a vivir momentos muy tensos en todos los ámbitos de la sociedad y la educación no estaría excepta de aquellas convulsiones. Las primeras medidas tomadas por la Junta Militar (integrada por las cabezas de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad), fue acabar con las estructuras formativas de profesores desarrolladas con fuerza durante el gobierno de Allende, como fueron las Escuelas Normales, ya que a juicio del nuevo régimen era un nido de adoctrinamiento hacia el marxismo y que habían desvirtuado la labor pedagógica en escuelas y liceos donde se desempeñaban (Pinochet, 1974)

Además, se desarrollan asesinatos, desapariciones, exoneraciones, exilios de muchos disidentes de todos los ámbitos del sistema educativo (funcionarios, profesorado, académicos, estudiantes, dirigentes sindicales, líderes políticos, entre otros).

Este es el escenario del primer mensaje presidencial del primer año de gobierno de la Junta Militar chilena, dado a conocer el 11 de septiembre de 1974, y en él se expresaba la idea de la reconstrucción nacional luego de la derrota del marxismo. (Pinochet, 1974)

Hasta esa época la educación diferencial estaba dentro del nivel denominado Educación Especial, que incluía además a otros subsistemas educativos como la educación de adultos y educación pre-escolar, por ende, estaba invisibilizada y en un claro segundo plano frente a la educación primaria común y la educación media. Pero a contar del año 1974 a inicios de la dictadura militar, sobreviene un avance para esta modalidad educativa con la formalización de planes y programas educativos; este trabajo implicaba aunar un mismo enfoque educativo para esta

población.

Es así que ese mismo año y, con motivo de un subprograma de educación diferencial creado por el CPEIP, el reconocido psicólogo y especialista en educación diferencial Dr. Luis Bravo Valdivieso hace entrega al Ministerio de Educación Pública el documento *“El fracaso escolar básico y sus consecuencias en la educación, salud y economía”* que sería decisivo para las acciones implementadas hacia adelante para acercar al currículum oficial las propuestas de integración de la educación diferencial.

Una de estas acciones relevantes fue la creación de la “Comisión N° 18” de 1974 con el propósito de realizar un estudio de la problemática de la Educación Especial en el país que arrojaría diversas acciones, como creación de nuevas escuelas especiales, elaboración de planes y programas, capacitación docente, creación de grupos diferenciales (MINEDUC, 2004).

En el año 1975, el MINEDUC indica que la educación especial constituye un sistema de elementos técnico – administrativos, financieros, materiales y humanos destinados a la formación integral como persona humana, de aquellos sujetos que, debido a un déficit global o específico, sociocultural, sensorial o motor no pueden desarrollar su desarrollo armónico y completo a través del sistema de educación general común (MINEDUC, 1975 citado en Caiceo, 2010).

¿Serán las personas con discapacidad, humanos a los que se les puede educar? Este cuestionamiento, propio de inicios de siglo XVIII a nivel internacional, se ve reflejado en Chile en el año 1975 en la declaración de intención de formar de manera integral “como persona humana” a sujetos que presenten algún déficit; como si aún en esa época existiesen dudas de la humanidad de esta población, o es que acaso ¿se cuestiona su humanidad por poseer un nivel de funcionamiento diferente a la norma? Cual sea la respuesta a esta inquietud, está claro que el objetivo de la Junta Militar, que se refuerza en el discurso presidencial de aquel

año (Pinochet, 1975), sería responder a la economía política que advertía la necesidad de moralizar a esta marginal población (De la Vega, 2010).

Otro aspecto a considerar de análisis es la concepción de la educación especial como un sistema, o sea como un conjunto de normas relacionadas entre sí; que presta servicios a un grupo determinado de personas “los deficientes” que, por características propias de su déficit no logran insertarse en el sistema de educación regular, por lo que la respuesta más adecuada a sus necesidades es la de un currículum paralelo. Esta manera de concebir la educación especial como un sistema, ha de ser muy diferente a la idea de modalidad existente en la actualidad, en el que se entiende que la educación especial transcurre de manera paralela al sistema educativo regular, prestando servicios a cada uno de los niveles educativos cada vez que se requiera.

Continuando con el análisis de documentos oficiales, en mayo del año 1976 aparece el Decreto exento 310 (Ministerio de Educación Pública, 1976a), que aprueba los primeros Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial y/o Diferencial; los que funcionan de manera experimental por un rango de tres años y se alinean con las investigaciones internacionales en el área. Este documento expresa claramente que el objetivo de la educación especial es el de atender los déficit de Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental, Déficit Motor, Visual, Conductual y Dificultades en el Aprendizaje, a partir de tres procesos fundamentales: Diagnóstico, el que se realiza en los Centros de Diagnósticos creados para esos efectos; Tratamiento el que se produce en las escuelas especiales; y Capacitación Laboral a cargo de los Centros de Capacitación Laboral, heredados de las políticas del gobierno anterior.

A partir de la lectura de los considerando de este documento oficial, se desprende inmediatamente que la educación especial estaba pensada para ser llevada a cabo como una actividad independiente del sistema educativo regular, en espacios diferentes; lo que de acuerdo a Palacio, Marchesi y Coll (2002) es una de

las consecuencias de concebir la discapacidad desde el innatismo y estabilidad; dejando entrever con esto, una acción propia del higienismo y eugenesia, la necesidad de segregar a los diferentes en un contexto medicalizado y obsesionado por el niño anormal (De la Vega, 2010).

Estos hechos develan que la respuesta educativa ofrecida para esta población, estaba basada principalmente en el tratamiento desde una concepción rehabilitadora de la educación, altamente clínica, o sea la búsqueda de “la mejora” de las personas con hándicap específicos y etiquetados. Otro análisis a realizar es el de la creación de un único programa de estudios que busca responder a las múltiples necesidades emanadas de condiciones tan diversas como pueden ser las discapacidades sensoriales e intelectuales; al parecer se da por supuesto que las personas con discapacidad resultan ser un grupo con características homogéneas, para cuya educación existía una pedagogía y un programa de estudios diferente (González, 2009).

El plan de estudios se organiza en dos niveles: parvulario y básico, los cuales contemplan un total de nueve cursos siendo estos flexibles en el tiempo; no se especifican en el decreto edades de ingreso y egreso a este sistema educativo ni tampoco se considera para efectos de organización curricular el nivel laboral; el que fue mencionado en los considerandos. Los objetivos de ambos niveles se centran en adaptar e instrumentalizar al niño, dejando entrever un modelo ortopédico de la educación especial, el que apuntaba a desarrollar, apuntalar y corregir aquellos elementos que faltaban o estaban desviados en las disposiciones del niño con discapacidad (De la Vega, 2010, p. 185); buscando el entrenamiento de la persona con discapacidad para que pueda asemejarse lo más posible a la norma, invisibilizando la diferencia propia de la condición humana.

Con respecto a las áreas de desarrollo, éstas se concentran principalmente en: desarrollo psicomotor, desarrollo manual y artístico, desarrollo intelectual, desarrollo social y desarrollo vocacional; las horas a disponer para cada área

quedan a criterio del profesorado dependiendo de las características del curso, se consideran horas complementarias en caso de que algunos estudiantes requieran de apoyo remedial de profesionales del área de la salud.

Por estas décadas el concepto de integración comenzaba a hacer eco a nivel internacional, exponiendo consigo la posibilidad de que los servicios de educación especial no fuesen solo dirigidos hacia estudiantes con discapacidad, sino que a niños con dificultades escolares que pudiesen responder a etiologías no orgánicas. Es así como en junio del año 1976, Chile da un paso importante al publicar el Decreto exento 457 (Ministerio de Educación Pública, 1976b), el que vino a reconocer la existencia de dificultades educativas en estudiantes que no poseyeran discapacidad; autorizando de esta manera la organización de los grupos diferenciales, los que prestarían atención especializada a los estudiantes en las escuelas de educación general básica.

Este decreto explicita que los estudiantes que sean diagnosticados con algún déficit continuarán recibiendo apoyos específicos únicamente en las escuelas especiales, en cambio los que sean diagnosticados con dificultades de aprendizaje, lo harán en grupos diferenciales, beneficiándose del apoyo en sus propias escuelas de procedencia.

Podemos analizar cómo Chile entra a una controversia sobre la concepción de los modelos de atención de la educación especial, puesto que la segregación continuaba siendo la opción adecuada para la educación de estudiantes con discapacidad, mientras que para aquellos estudiantes que demostraran que sus necesidades educativas no derivaban de discapacidad, había una opción más alentadora, la integración. Pero, ¿quiénes son realmente estos estudiantes con nuevas etiquetas?, ¿Estamos hablando de necesidades educativas nuevas?, ¿Son acaso los estudiantes rechazados por el sistema escolar que deambulan de escuela en escuela o que desertan del sistema?

Nadie se había cuestionado la existencia de aquellos estudiantes con rezago o deserción escolar, ¿dónde estaban ocultos aquellos niños sin discapacidad evidente, pero rechazados por el sistema de educación regular? Este cuestionamiento es altamente sensible para la educación especial ya que, históricamente ha incorporado en sus aulas no sólo a niños discapacitados, sino también – en porcentajes muy altos – a otros sin discapacidad, que no aprenden o son rechazados por la escuela común (De la Vega, 2010, p. 217).

El análisis interesante se produce cuando nos cuestionamos si es que estos niños de la tragedia, del olvido, del drama social, ¿tienen necesidades educativas especiales o tienen las mismas necesidades y derechos de todos, como lo son el acceso a los bienes básicos de la cultura, como el alimento, el hogar, la salud y la educación? (De la Vega, 2010, p. 217).

¿Qué es lo que realmente estamos ocultando cuando ponemos sobre un niño un diagnóstico que no trae explicación orgánica?, ¿Acaso estamos invisibilizando las necesidades de una población que generación tras generación ha estado carente de bienes sociales básicos?

Sea cual sea el análisis a estas interrogantes, la dictadura militar chilena ha respondido creando para estos estudiantes los Grupos Diferenciales, los que se definen como: organizaciones escolares destinadas a dar atención psico-pedagógica a los alumnos que presentan trastornos de aprendizaje oral, lecto-escrito y/o cálculo, con inteligencia normal o cercana a ella debidamente diagnosticada, y que funcionan en forma paralela a los cursos de educación básica común. La atención de estos Grupos Diferenciales será prestada por profesores especialistas o por profesores de enseñanza básica común capacitados para ello (Ministerio de Educación Pública (1976b).

Estos grupos diferenciales, prestarán apoyos especializados con el fin de suplir las dificultades de los estudiantes en aulas de recursos, en las que el

estudiante debe asistir para recibir su “tratamiento rehabilitador educativo” por parte de educadores diferenciales, psicólogos o fonoaudiólogos, cada uno con un plan de trabajo distinto, con un enfoque diferente, y tal vez muy alejado del área educativa.

¿Suena parecido al funcionamiento actual de la educación especial en Chile?, no podemos negar que muchos programas de integración escolar continúan trabajando bajo este modelo multidisciplinario, que antepone las decisiones profesionales tomadas desde la especialización clínica, por sobre las reales necesidades de los estudiantes.

Ese mismo año 1976 en el Mensaje presidencial se plasma el espíritu de las actuales reformas en temas de educación especial al declararla como un rama especializada e interdisciplinaria de la educación común y “Su objetivo fundamental es habilitar o rehabilitar a aquellos sujetos que presentan algún déficit, para integrarlos progresivamente y con eficiencia a un medio familiar, escolar, laboral y social, de acuerdo a sus capacidades individuales (Pinochet, 1976, p. 436).

La política del Ministerio de Educación Pública de la época planteaba mejorar progresivamente el servicio de atención a las personas que necesitarán educación diferencial dentro del sistema formal, bajo una estricta racionalización de recursos y métodos (Pinochet, 1978). Lo cierto es la educación diferencial no se verá tan afectada con esta promesa de racionalización de recursos y va a crecer en cobertura a un ritmo vertiginoso, en especial con la política de grupos diferenciales (Pinochet, 1978).

A partir del año 1978, a nivel internacional, tienen curso sucesos importantes para la educación especial, como el trabajo redactado por la Comisión Británica del que emerge el Informe Warnock (1978) el que cambió la concepción de esta modalidad educativa en todas partes, incluyendo Chile. El Informe

Warnock cuestiona los programas existentes dirigidos a personas con discapacidad y amplía la mirada de atención de la misma; entendiendo que educación especial no es sinónimo de discapacidad. Este aspecto fue clave para comprender que los servicios educativos son para todos los niños que lo necesiten, ya que los fines de la educación y las necesidades educativas son comunes a todos los niños, no solo a los que poseen alguna discapacidad (Echeita, 1989).

El conflicto para muchos países de Latinoamérica, era que recién comenzaban a normar sobre educación de personas con discapacidad y ahora debían hacerlo también para personas sin discapacidad, pero con necesidades educativas especiales. Casi como un presagio, Chile a través del ya analizado Decreto 457 había comenzado a operar administrativamente con estos estudiantes. Pero claramente, el Informe Warnock permite un mayor análisis sobre el curso de la educación especial que solo la recepción o reemplazo hacia el nuevo concepto de necesidades educativas especiales, por lo mismo es que se espera visualizar en la normativa sobre educación, la respuesta a estos cuestionamientos.

Antes de acabar la década, el Ministerio de Educación Pública (Pinochet, 1979, p. 453) comienza con lineamientos para la reestructuración del Ministerio bajo los siguientes puntos: descentralización y regionalización educacional del ministerio, nueva estructura al CPEIP, nueva organización al sistema de edificaciones educacionales.

Por la década del ochenta, nuestro país se encuentra bajo un complejo contexto de traspaso de la educación pública hacia entes privados, pues en mayo del año 1980 se produce la municipalización de la enseñanza y con esto la entrega de la administración de los establecimientos educacionales a corporaciones de derecho privado con la Ley N° 3.166 (Ministerio de Educación Pública, 1980a) y reglamentado por el Decreto Supremo N° 5.077 (Ministerio de Educación Pública, 1980b).

Es en ese contexto nacional que, se publica el Decreto exento 125 que fija planes y programas de estudio para déficit visual, el que sin exigir más análisis parece ser una réplica del anterior Decreto 310, el modelo educativo y el trasfondo de la concepción de la persona con discapacidad es el mismo; la diferencia está en que divide los cursos de educación especial para personas con discapacidad visual con y sin la concomitante de discapacidad intelectual.

No será hasta el mes de septiembre del mismo año, que Chile intenta responder a la creciente demanda de atención a niños con necesidades educativas especiales no derivadas de discapacidad, procedentes de los análisis propuestos por el Informe Warnock. Es así como se publica el Decreto exento 143 (Ministerio de Educación Pública, 1980), el que fija planes de estudios y programas de tratamiento para trastornos específicos de aprendizaje de lecto-escritura y del cálculo; dicho decreto establece la organización educacional para estos estudiantes, otorgando para ellos la posibilidad de asistencia a grupos específicos de atención dentro de sus mismos establecimiento educacionales o fuera de éstos, con el fin de buscar la compensación de sus dificultades, a través de programas especializados en rehabilitar educacionalmente a estos estudiantes.

Si bien este decreto se destaca por sobre el 457, ya que realiza un enorme esfuerzo por entregar directrices pedagógicas claras sobre los programas de estudio para estos estudiantes, se visualiza una evidente segregación en la respuesta educativa a lo que se continúa considerando como un déficit y no como una necesidad que emana en un momento determinado del proceso escolar.

Como podemos ver, la visualización de la educación especial como un departamento de “rehabilitación educacional”, que opera lejos de los centros de educación regular persistía, a pesar de que en el contexto internacional ya se estaban llevando a cabo las primeras experiencias de integración escolar que exigían trabajo en colaboración de los profesionales de la educación especial y educación regular.

¿En qué momento se abandonan estos modelos centrados en el déficit y se instala la reflexión de que el núcleo de atención educativa han de ser los estudiantes con sus propias necesidades?

La vía chilena hacia la inclusión educativa

Los decretos posteriores continuaron trabajando sobre la base de la mejora de los programas y planes de estudio para escuelas especiales; entre ellos podemos encontrar los decretos 86 (MINEDUC, 1990a), 89 (MINEDUC, 1990b), 815 (MINEDUC, 1990c) y 577 (MINEDUC, 1990d); los que intentando entregar orientaciones pedagógicas caen permanentemente en los enfoques médicos y rehabilitadores. Desde lo normativo, durante muchas décadas, el Estado chileno se hizo cargo de la educación de personas con discapacidad, entendiendo que esta población era la única que necesitaba de apoyos especializados en materias educativas; reduciendo el concepto de diversidad escolar, solo a las necesidades que emanan desde la discapacidad; sosteniendo de esta manera las necesidades educativas desde un enfoque eminentemente clínico y centrado en el déficit (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004).

La década de 1990 al 2000, estaría marcada por políticas de emergencia en materias educativas, por lo perjudicial que fue dictadura para el sistema nacional de educación, en especial con el profesorado y sus condiciones laborales. El inicio del proceso de reforma educativa sería en año 1996, y el centro sería la equidad y calidad educativa, y para ello se extendería la jornada de clases, el inicio de la tecnologización en el aula y mejora de la arquitectura de las escuelas y liceos, sin embargo no se reparó en la idea de inclusión educativa y la tendencia impuesta en los años de dictadura se mantuvieron sin contrapeso, es decir, mantención de escuelas especiales, grupos diferenciales y exclusión de estudiantes con problemas de aprendizajes de las escuelas.

El inicio del nuevo Siglo XXI el concepto de inclusión en un comienzo fue

representado en Chile, como en gran parte del mundo, al de asimilación y luego de integración, debido al origen ligado a la educación especial. Según Slee (2001) esta es una primera noción bastante limitada para entender hoy la inclusión y que respondía a una visión médica de entender la diferencia. ¿Hemos superado esta conceptualización de integración al referirnos a escuelas inclusivas?

Durante la primera década del Siglo XXI, proliferan los centros de educación especial o escuelas especiales, que entregan atención a personas en situación de discapacidad; por su parte la escuela regular, se hace cargo de estudiantes con esta condición desde, lo que en la actualidad se conoce como Programa de Integración Escolar (PIE), los que, recibiendo subvención del Estado, brindan apoyos especializados.

El enfoque predominante en la práctica pedagógica, seguía siendo altamente segregador; puesto que los estudiantes con discapacidad eran los únicos que podían recibir apoyos especializados, cristalizando las barreras de presencia, aprendizaje y participación de todos los estudiantes en la escuela regular.

Recién el año 2009, aparece el conocido Decreto 170 (MINEDUC, 2009a) que Fija Normas para Determinar los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán Beneficiarios de las Subvenciones para Educación Especial, ampliando el espectro de atención especializada a estudiantes que presentan necesidades educativas que no solo sean derivadas de discapacidad; no obstante para ser beneficiario de esta subvención y recibir un apoyo especializado, es necesario contar con un diagnóstico diferencial, que revele necesidades educativas especiales. Desde esa época se establece una hibridez de las políticas de inclusión social y en especial en el sistema educativo, donde conviven en paralelo la idea de integración con el nuevo paradigma de la inclusión (López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2012).

En el año 2010, surge la Ley N° 20.422 (MINEDUC, 2010a) que Establece

Normas Sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, apareciendo por primera vez en materia legal en Chile el concepto de Inclusión; no obstante, esta ley no entrega una definición del concepto, y al dar lectura se observa nuevamente un enfoque de diagnóstico médico.

Claramente, se hace complejo entender que cuando se habla de inclusión, estamos aludiendo a aspectos centrales del desarrollo social: como el respeto, la participación y la convivencia, más que a aceptar a un otro distinto. Estos valores debiesen ser los nuevos pilares en los procesos de enseñanza y aprendizaje (López Melero, 2011).

El Ministerio de Educación- MINEDUC (2015a) promulgó la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado; esta ley ha resultado ser un tremendo avance en cuanto a accesibilidad educativa refiere, ya que intenta eliminar requisitos de ingreso de los estudiantes a instituciones educativas que perciban algún tipo de subvención del Estado.

Meses después aparece el Decreto N° 83 (MINEDUC, 2015b), que Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en los Niveles de Educación Parvularia y Básica, este decreto aún se encuentra en proceso de implementación y, resulta interesante su análisis, ya que centra su interés en la flexibilidad de la respuesta educativa, sugiriendo el uso de diseños universales de aprendizaje a partir de experiencias de co-docencia que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes.

Este Decreto N° 83, también menciona que aquellos estudiantes que lo requieran, pueden ser beneficiarios de un plan de adecuación curricular, volviendo a minimizar la necesidad de aprendizaje a una problemática, que debe ser respondida con un plan de apoyo diferente, que por más que esté relacionado con

el currículum del nivel educativo que cursa el estudiante, igual recurre a adaptaciones en los objetivos de aprendizaje de un modo compensatorio.

Como es posible visualizar, el paradigma educativo chileno se encuentra atrapado entre los enfoques integracionista e inclusivo (Iturra, 2019; Schwab, 2015); donde aún priman prácticas pedagógicas altamente centradas en el déficit de aprendizaje (López Melero, 2012). Al parecer Chile aún no logra comprender del todo que, todas las personas están capacitadas para aprender, lo único que requieren es una educación adecuada, y ésta solo se consigue convirtiendo las aulas en comunidades democráticas de aprendizaje (López Melero, 2011).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la primera parte del análisis, referido a la Institucionalización de la Educación Especial (diferencial) durante los años de dictadura, podemos concluir que es un hecho innegable el de la consolidación como parte importante del sistema educativo nacional, como también lo advierte (Castro, 2015). Estas políticas educativas basadas en el asistencialismo para las personas con discapacidad, promoviendo grupos diferenciales en las escuelas, centros y microcentros de diagnóstico y la creación de nuevas escuelas especiales privadas y municipales fueron un importante adelanto durante ese periodo inicial. Esto concuerda con el Informe Warnock (1978) y la visión internacional sobre la atención a la discapacidad y, por tanto, el Estado Chileno se alinea con esas políticas.

La elaboración de planes y programas de estudio homogéneos, le dará una estructura a la educación especial y un currículum pensado en las discapacidades (mentales, auditivas, visuales, con trastornos específicos de aprendizaje en lectura, escritura y cálculo), que podrá ser enseñado en los institutos y universidades, donde se comienza a impartir con fuerzas las carreras profesionales de Educador (a) Diferencial y Psicopedagogía.

La segunda parte del análisis, hemos presenciado diversos intentos por implementar y lograr cambios en la educación en Chile, es en este contexto que surgirá la reforma educacional post-dictadura, centrado en la calidad y equidad del sistema, sin considerar aún el concepto de inclusión educativa y por ende perpetuando una visión clínica y segregadora propia de la instalación del sistema de educación diferencial en Chile durante los años setenta y ochenta.

Y es en este punto, dentro del contexto de marcha aún del proceso reforma educacional, es que nace el Programa de Integración Escolar (PIE), que transformará algunos de los preceptos de la educación especial y se comienza a cuestionar los colegios segregados de estudiantes con alguna discapacidad y la posibilidad cierta de integrarlos en escuelas y liceos “normales”. Se buscaba responder al derecho de todas las personas para que recibieran educación de calidad y sin exclusiones, principios provenientes desde declaraciones internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015, 2009, 2005 y 2000) y de los cuales cientos de países han adherido, entre ellos Chile.

Finalmente, llegando a la segunda década del Siglo XXI, estamos llamados a cumplir los acuerdos hacia una inclusión real, como parte de un sistema educativo y social que debiera frenar las barreras de la exclusión (Echeita, 2008, 1989; Echeita y Sandoval, 2002), potenciar sus habilidades y donde no exista la discriminación o diferenciación.

Existe una tendencia actual, desde el discurso político-pedagógico de establecer que el tránsito de una visión de integración hacia una de inclusión educativa ya va muy avanzado en nuestro contexto, sin embargo, creemos que aún estamos en ciernes de comprender nuevos enfoques que establezcan una real inclusión de todas y todos los estudiantes, sean estos con necesidades especiales, extranjeros o marginados social o económicamente. Creemos que como país nos encontramos lejos de comprender el principio básico de la inclusión, en el que la

diferencia es la norma; por tanto, seguimos enviando a “rehabilitar” a aquellos sujetos que nos parecen diferentes a nosotros.

Los procesos de exclusión, segregación e injusticias educativas son recurrentes en nuestra sociedad, y por tanto esas diferencias estructurales marcan nuevas problemáticas a enfrentar por todos los actores educativos, ya no solo de especialistas, sino de un compromiso total de las diversas comunidades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Siglo cero*, (37), 16-21.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. 4° Ed. Ediciones Akal.
- Caiceo, J. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850–1980. *Educación y Pedagogía*, 22 (57), 31-49.
- Castro, R. (2015). *Historia de la Educación Diferencial en Chile y la región de Coquimbo*. Editorial Universidad de la Serena.
- Comisión de Expertos de Educación Especial. (2004). Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Recuperado de [http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc Nueva perspectiva vision Ed Especial.pdf](http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_persp_ectiva_vision_Ed_Especial.pdf)
- De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación Especial*. Noveduc.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. “Voz y Quebranto”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (1989). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. CNREE.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48.
- Gómez-Luna, E.; Fernando-Navas, D.; Aponte-Mayor, G. y Betancourt-Buitrago, L.

- (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, vol. 81, núm. 184, pp. 158-163. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/496/49630405022.pdf>
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En R. Berrezuelo Albéniz y S. Conejero López. (Coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. (Vol. 1, pp. 429-440). Universidad Pública de Navarra.
- Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 95-111.
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. y Rojas, C. (2012). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, (363), 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, (74), 131-160.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. y Claros, N. (2011). Revisiones sistemáticas de la literatura. Que se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*. Recuperado de <https://www.elsevier.es/es-revista-cirugia-espanola-36-pdf-S0009739X11003307>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015a). LEY 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Recuperado el 24 de enero de 2018, de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

- MINEDUC. (2015b). Decreto N° 83. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- MINEDUC. (2010a). Ley N° 20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?pidLey=20422>
- MINEDUC. (2009a). Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- MINEDUC. (2009b). Ley N° 20.370. Establece la ley general de educación. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?pidNorma=1006043>
- MINEDUC. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Santiago de Chile: Programa de Educación Especial.
- Ministerio de Educación Pública. (1980a). Ley N° 3.166. Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Recuperado de <https://legislacion-oficial.vlex.cl/vid/autoriza-establecimientos-juridicas-indica-248287338>
- Ministerio de Educación Pública. (1980b). Reglamenta Decreto Ley N° 3.166, de 1980, sobre entrega de la administración de establecimientos de educación técnico profesional. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=19442>
- Ministerio de Educación Pública. (1994). Decreto 363. Aprueba normas técnicas para el funcionamiento de los gabinetes técnicos de las escuelas especiales o diferenciales del país. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=12719>
- Ministerio de Educación Pública. (1990a). Decreto Exento 86. Aprueba Planes y

- Programas de Estudio para Atender Niños con Trastornos de la Comunicación. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304051153150.DecretoN86.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (1990b). Decreto Exento 89. Aprueba planes y programas de estudio para educandos con déficit visual. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231642460.DecretoN89.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (1990c). Decreto 577. Establece normas técnico-pedagógicas para educandos con trastornos motores. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231701160.DecretoN577.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (1990d). Decreto 815. Normas para atender educandos con graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación que alteran su adaptación social, comportamiento y desarrollo individual y aprueba planes y programa de estudio integral funcional. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231702180.DecretoN815.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (1980). Decreto Exento 143. Aprueba planes de estudios y programas de tratamiento de educación diferencial para trastornos específicos de aprendizaje de la lecto-escritura y cálculo. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=260545>
- Ministerio de Educación Pública. (1976a). Decreto Exento 310. Aprueba planes de estudios para la educación especial y/o diferencial. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042521>
- Ministerio de Educación Pública (1976b). Decreto Exento 457. Autoriza organización para grupos diferenciales en las escuelas de educación general básica. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=143706>
- Ministerio de Planificación. (2010). Ley N° 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con

- discapacidad. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado desde <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1000396>
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll. C. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. (v. III). Alianza.
- Pinochet, A. (1979). Mensaje presidencial. 11 Septiembre 1978- 11 Septiembre 1979. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0042493.pdf>
- Pinochet, A. (1978). Mensaje presidencial. 11 Septiembre 1977- 11 Septiembre 1978. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0042492.pdf>
- Pinochet, A. (1977). Mensaje presidencial. 11 Septiembre 1976- 11 Septiembre 1977. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0042491.pdf>
- Pinochet, A. (1976). Mensaje presidencial. 11 Septiembre 1975- 11 Septiembre 1976. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0042490.pdf>
- Pinochet, A. (1975). Mensaje presidencial. 11 Septiembre 1974- 11 Septiembre 1975. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0042489.pdf>
- Pinochet, A. (1974). Mensaje presidencial. 11 Septiembre 1973- 11 Septiembre 1974. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-82400.html>
- Slee, R. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53, 113-123. <http://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79.

<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Conferencia internacional de educación 48a reunión: La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro*. UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Foro mundial educación para todos*. UNESCO.
- Vera, J. (2012). La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular. *Revista Divergencia*, (1), 73-94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4046079>
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationary Office.