

IMAGINARIOS SOCIALES DE LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL  
EN LOS RELATOS DISTÓPICOS DE LA EDUCACIÓN  
ESPECIAL EN CHILE

***Social Imaginaries of Intellectual Disability in dystopian  
accounts of Special Education in Chile***

*Imaginários sociais da deficiência intelectual em relatos distópicos  
sobre a educação especial no Chile*

**KARINA RAQUEL VÁSQUEZ BURGOS<sup>1</sup>**

**JUAN GUILLERMO MANSILLA SEPÚLVEDA<sup>2</sup>**

Recibido: 4 de octubre de 2024.

Corregido: 16 de enero de 2025.

Aceptado: 28 de enero de 2025.

## **Resumen**

La Educación Especial desempeña un papel fundamental en la formación y desarrollo de personas con Discapacidad Intelectual (DI). En este contexto, el presente estudio se sumerge en la exploración de los Imaginarios Sociales de la Discapacidad Intelectual, focalizándose específicamente en la significación que los profesionales de Educación Especial otorgan a sus prácticas pertenecientes a un Centro de Formación Laboral Especial en Chile. La metodología se sitúa en el paradigma interpretativo socio fenomenológico con un diseño cualitativo.

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad del Bío Bío, Chile. Académica en la Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile. Líneas de investigación: Inclusión educativa y discapacidad, escuela y comunidades interculturales. Correo electrónico: karina.vasquez@ucn.cl.

<sup>2</sup> Doctor en Filosofía y Letras por la Universidad Pontificia de Salamanca, España (2015). Profesor asociado en la Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Líneas de investigación: Historia de la educación, educación intercultural, inclusión educativa, fenomenología. Correo electrónico: jmansilla@uct.cl.

Los resultados obtenidos responden al proceso de levantamiento de categorías emergentes donde se devela una comprensión ambivalente del enfoque y evaluación del desarrollo del aprendizaje, la definición de la *metodología de enseñanza, experiencias, desafíos y proyecciones de los estudiantes con discapacidad intelectual*. Las convergencias apuntan en las significaciones imaginarias de las prácticas educativas, que se ven permeadas por una lucha en el proceso formativo, donde se identificaron los imaginarios sociales de [Enfoque progresivo], así como el [Abordaje Integral] enlazado con las [Necesidades individuales] presentes en los estudiantes con DI. Las conclusiones de la investigación comprenden la presencia de los imaginarios sociales en las prácticas educativas reflejadas en los aspectos de abordaje integral del estudiante con DI proyectados hacia la vida autónoma de los estudiantes en sociedad.

**Palabras clave:** Imaginarios sociales, educación especial, discapacidad intelectual, aprendizaje, formación laboral, prácticas educativas.

### Abstract

Special Education plays a fundamental role in the training and development of people with Intellectual Disabilities (ID). In this context, the present study immerses itself in the exploration of the Social Imaginaries of Intellectual Disability, focusing specifically on the significance that Special Education professionals give to their practices belonging to a Special Labor Training Center in Chile. The methodology is situated in the sociophenomenological interpretive paradigm with a qualitative design. The results obtained respond to the process of raising emerging categories where an ambivalent understanding of the approach and evaluation of learning development, the definition of the *teaching methodology, experiences, challenges and projections of students with intellectual disabilities is revealed*. The convergences point to the imaginary meanings of educational practices, which are permeated by a struggle in the training process, where the social imaginaries of [Progressive Approach] were identified, as well as the [Comprehensive Approach] linked to [Individual Needs] present in students with ID. The conclusions of the research include the presence of social imaginaries in educational practices reflected in the aspects of a comprehensive approach to the student with ID projected towards the autonomous life of students in society.

**Keywords:** Social imaginaries, special education, intellectual disability, learning, job training, educational practices.

## Resumo

A Educação Especial desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento de pessoas com Deficiência Intelectual (DI). Neste contexto, o presente estudo mergulha na exploração dos Imaginários Sociais da Deficiência Intelectual, enfocando especificamente o significado que os profissionais da Educação Especial dão às suas práticas pertencentes a um Centro de Formação de Trabalho Especial no Chile. A metodologia situa-se no paradigma interpretativo sociofenomenológico com desenho qualitativo. Os resultados obtidos respondem ao processo de levantamento de categorias emergentes onde se revela uma compreensão ambivalente da abordagem e avaliação do desenvolvimento da aprendizagem, da definição da metodologia de ensino, das experiências, dos desafios e das projeções dos alunos com deficiência intelectual. As convergências apontam para os significados imaginários das práticas educativas, que são permeadas por uma luta no processo formativo, onde foram identificados os imaginários sociais da [Abordagem Progressiva], bem como da [Abordagem Integral] vinculada às [Necessidades Individuais] presentes em alunos com carteira de identidade. As conclusões da pesquisa incluem a presença de imaginários sociais nas práticas educativas refletidas nos aspectos de uma abordagem integral ao aluno com DI projetada para a vida autônoma dos alunos em sociedade.

**Palavras-chave:** Imaginários sociais, educação especial, deficiência intelectual, aprendizagem, formação profissional, práticas educativas.

## Introducción

En sus inicios, la atención a las personas con discapacidad intelectual se centró en necesidades médicas a personas “enfermas” (Not, 1978), desde una comprensión social sobre los “métodos válidos para los anormales que prestarían para los normales con algunas variantes, los mayores servicios” (Binet, 1909, 147). En los inicios de la constitución de la República y la formación del Estado-nación en Chile, el diagnóstico y apreciaciones respecto a lo que era “normal” y “anormal” estuvo mediado por la injerencia directa de la Iglesia Católica, pues se debe considerar que la separación Iglesia-Estado en Chile recién ocurrió en 1925. En este contexto, es emblemático el caso ocurrido a mediados del siglo XIX y que tiene como protagonista a Carmen Marín, la “endemoniada” de Santiago. El acontecimiento es narrado de la siguiente manera:

Una joven de 18 años tiene ataques que no se pueden caracterizar. Cae súbitamente con convulsiones, se tuerce, se golpea, se despedaza sin lastimarse, pierde su conocimiento, desarrolla fuerzas extraordinarias; o no cae al suelo, sino que se queda sentada o recostada sin el menor vestigio de sensibilidad, habla cosas obscenas, profiriendo las palabras: “monigote”, “bribón”, “beata bribona”, “puta”, etcétera, hasta dicen que habla mal de Dios, llamando a Jesucristo “bribón”; a la Virgen, “bribona”; ve a los sacerdotes que llegan a su cuarto, hasta sabe lo que hacen detrás de ella, se exaspera horriblemente cuando le leen cosas sagradas o exorcismos en latín y se tranquiliza cuando se lo manda precisamente a un sacerdote, en el nombre de Dios pronostica sin equivocarse en un minuto el día y la hora del próximo ataque. Vuelve en sí cuando un sacerdote le pone fin al evangelio de San Juan y ella aun lo indica para este fin, pero durante la lectura se exaspera en contorsiones horribles, las que se aflojan luego que llega a las palabras: “Y el Verbo fue hecho carne y habitó entre nosotros” (Santander *et al.*, 2012).

Esta situación perduró durante décadas, partiendo a inicios del siglo XX con presencia en el estudio de “los anormales” (Demoor, 1918). Esta conformación de trabajo científico y educativo condujo a la creación, entre 1925 y 1975, de los Centros de Diagnóstico Psicopedagógico, que en la conducción centró su atención, como lo menciona Contreras *et al.* (2011) en los elementos mínimos de educación que considera la educación fisiológica, higiénica, sensorio-perceptiva, de la coordinación motriz y, en particular, la mano, gimnasia ortofrénica y ortolalia. Así también, “ortopedia mental, enseñanza del cálculo y lenguaje con información elemental de la naturaleza y de conocimiento social. Adiestramiento preocupacional, formación de hábitos sociales útiles” (Contreras *et al.*, 2011, 110).

La demanda de atención para niños con dificultades en el aprendizaje se dirigió principalmente a hospitales infantiles que contaban con servicios de psiquiatría y neurología infantil. En Chile, el Hospital de Niños Dr. Roberto del Río, el Hospital Dr. Luis Calvo Mackenna, el Instituto de Neurocirugía e Investigaciones Cerebrales y el Hospital Clínico San Borja Arriarán, en Santiago, prestaron atención asistencial, el diagnóstico y la rehabilitación, en los servicios de psiquiatría y neurología infantil, también jugaron un papel fundamental en la investigación clínica de trastornos específicos del aprendizaje, tales como la disfunción cerebral mínima, la dislexia específica, la epilepsia y el retardo mental (Manghi *et al.*, 2012).

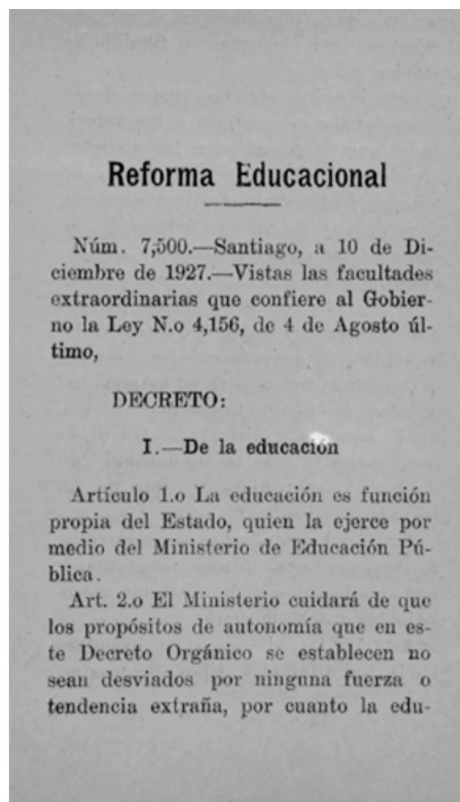
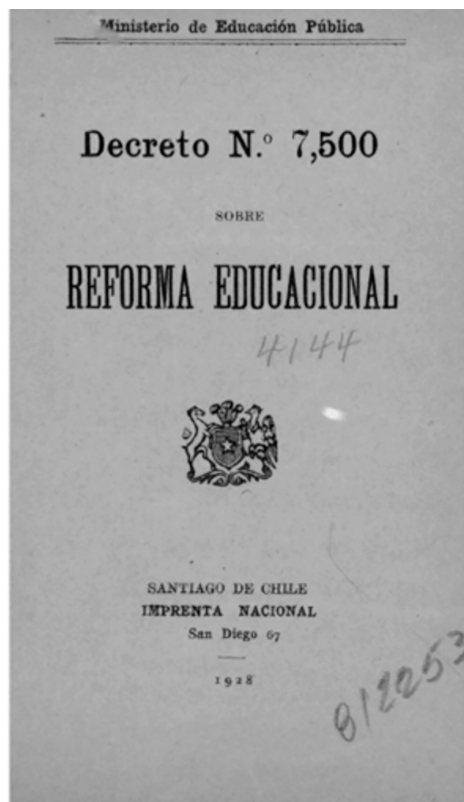
Los centros hospitalarios se fortalecieron con la acción educativa de los psicólogos dirigida a los profesores de las escuelas especiales vinculadas a

los hospitales. Esta acción tenía como objetivo brindar información sobre los aspectos psicopatológicos relacionados con los trastornos del aprendizaje. Esto se debía a que la mayoría de los profesores en estas escuelas carecían de formación sistemática en esta área y eran autodidactas (Castro, 2015). Como resultado de la participación activa de los docentes en las reuniones clínicas de los servicios hospitalarios, donde se analizan y planifican las intervenciones terapéuticas para los estudiantes, se logró consolidar el enfoque “médico-rehabilitador” en la educación especial en Chile.

El ámbito neuropsicológico surgió como resultado del extenso desarrollo de la psicología experimental, que influyó de manera significativa en la base epistemológica de la psicología educacional en el siglo xx. Este enfoque aportó al campo educativo un conjunto de investigaciones experimentales sobre “los procesos de aprendizaje, el conocimiento del desarrollo infantil y estudios diferenciales relacionados con los procesos cognitivos en estudiantes que presentaban múltiples deficiencias” (Bravo, 2009, 218).

### **La educación especial en Chile: realidad en perspectiva**

A mediados del siglo xix nace la primera escuela especial para niños sordomudos (1852) establecida en Santiago, 10 años después de la creación de la Universidad de Chile, introduciendo los principios de intervención psicopedagógica, marcando así el inicio de esta disciplina en el país (Godoy *et al.*, 2004). Posteriormente, en 1928, aparece la segunda escuela especial para niños con deficiencia mental que forma parte de la reforma educativa del mismo año. La última fundación de la escuela especial se basa en el Decreto 7500/1928, que en su especificación legal es la Reforma Educativa sobre la creación de Establecimiento Educativo, con los propósitos de desarrollo integral del individuo, planes y programas y métodos basados en la evolución psicofisiológico del educando y levantamiento estructural de las escuelas.



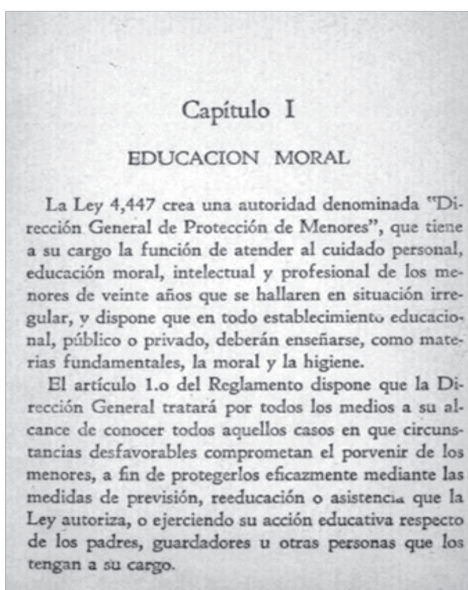
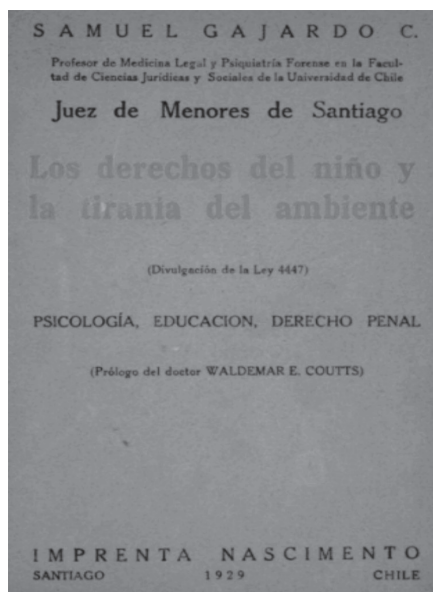
**Fuente:** *Decreto Supremo N.º 7,500*, que establece el Reglamento General de Municipalidades. Santiago, Chile: Imprenta Nacional, 1928. Documento consultado en *Memoria Chilena*, Biblioteca Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.memoriachilena.cl>.

De este análisis, se establecieron diversas acciones referidas en temas relativos a las prácticas de higiene, civismo y moral, mantenimiento fisiológico y social, participación de los padres en la educación, pero sin intervenir directamente en el procedimiento, función educativa, periodos de enseñanza, ciclos de estudio, especialización vocacional, escuela rural, escuela granja, escuela urbana, escuela hogar para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica anormales y retrasados mentales. Por último, secciones educativas para párvulos y escuelas complementarias vespertinas y nocturnas para analfabetos.

La realidad contextual y legal que acontece en el periodo de fundación de las primeras escuelas especiales, según la Ley 4,447/1929, especifica



el cuidado personal, educación moral intelectual y profesional de los niños irregulares y deficientes mentales.



**Fuente:** Ley N° 4,447, sobre organización y atribuciones de las municipalidades. Santiago, Chile: Imprenta Nacional, 1929. Documento disponible en *Memoria Chilena*, Biblioteca Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.memoriachilena.cl>.

Desde el análisis legal, aportan conceptualizaciones y términos legales sobre la enseñanza de la higiene y la moral, enseñable en los establecimientos educacionales. También incorpora la protección de infancias femenina y masculina, regulación del crimen para “inculpadados sin discernimiento” (Ley 4,447, 1928, 22).

En la década de 1950, el Ministerio de Educación en Chile implementó una política específica con el objetivo de ampliar la cobertura de atención a niños, niñas y jóvenes con Discapacidad Intelectual (DI). A partir de mediados de la década de 1960, se llevaron a cabo diversas acciones para fortalecer la Educación Especial en el país. Entre estas iniciativas, se incluyó la creación de carreras universitarias en el campo de la Educación Especial y la formación de grupos de investigación especializados en la materia (Castro, 2015).

Por otro lado, en los años sesenta, se observa que la formación de profesores en las Escuelas Normales comenzó la incorporación de asignaturas

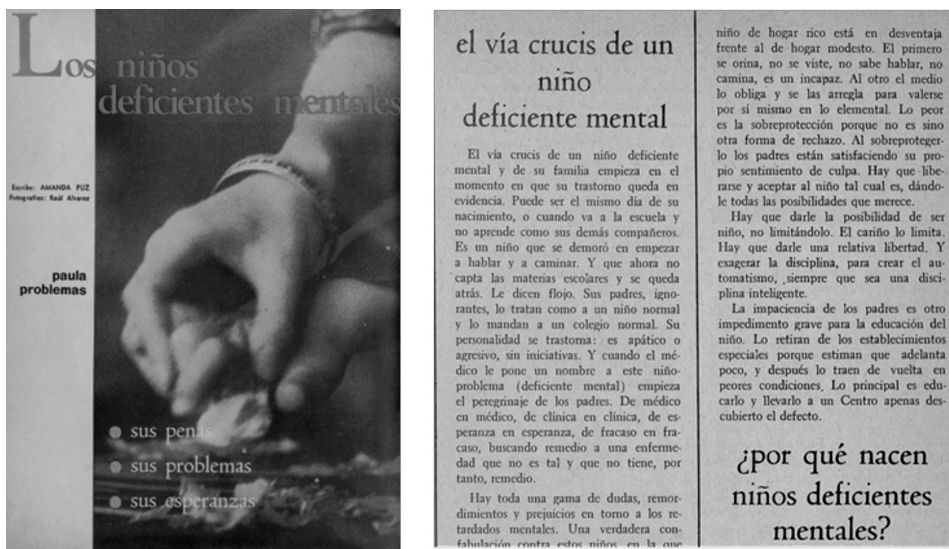
electivas relacionadas con la educación especial bajo el nombre de “pedagogía terapéutica”. Esto contribuyó significativamente a crear una mayor conciencia sobre la importancia de brindar una atención educativa adecuada a la población con discapacidad (Contreras *et al.*, 2011). Además, la Universidad de Chile inició programas de formación de profesores en el campo de la educación diferencial o especial en 1964, posteriormente en el año 1970 comenzó a impartirse la carrera a nivel de pregrado por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

En los años sesenta, Chile atravesaba un contexto social y político marcado por profundos cambios, entre ellos, el impulso hacia la modernización de la educación. Sin embargo, en el caso de la discapacidad intelectual, esta época fue testigo de una realidad profundamente segregada. Las personas con discapacidad intelectual eran frecuentemente invisibilizadas o excluidas de la vida pública y del sistema educativo regular, al ser vistas desde una perspectiva predominantemente asistencialista y médica.

En aquellos años, la discapacidad intelectual era entendida como una deficiencia inherente al individuo, y las instituciones de atención estaban más orientadas al cuidado que a la inclusión. La educación especial comenzaba a dar sus primeros pasos formales en Chile, pero su enfoque era limitado, centrado en modelos de segregación que relegaba a las personas con discapacidad intelectual a escuelas o centros específicos. Estas instituciones, si bien ofrecían atención, no promueven una integración efectiva en la sociedad ni brindaban oportunidades reales de desarrollo para los estudiantes. Además, el acceso a estos servicios era muy restringido, lo que dejaba a muchas familias sin opciones claras de apoyo. La falta de políticas públicas inclusivas y de conciencia social sobre los derechos de las personas con discapacidad reforzaba un imaginario colectivo que veía a este grupo como dependiente y sin capacidad para contribuir activamente a la sociedad.

En el número 8, de febrero de 1968, de la revista chilena *Paula*, en el artículo titulado “Los niños deficientes mentales”, se abordó la cuestión de la educación de personas con malformaciones o DI. En este contexto, el Estado chileno comenzó a reconocer la importancia de proporcionar servicios educativos adecuados. Para ello, el 17 de diciembre de 1964, se estableció la Comisión Nacional para el Estudio de la Deficiencia Mental, que tenía como objetivo abordar aspectos relacionados con la protección educativa, social y económica.





**Fuente:** Revista *Paula*. Año 1, Núm. 3, Santiago de Chile, 1968. Documento consultado en *Memoria Chilena*, Biblioteca Nacional de Chile. Disponible en: <https://www.memoriachilena.cl>.

Esta comisión fue presidida por el Subsecretario de Educación, Dr. Patricio Rojas, y estableció cursos de especialización en el Instituto de Psicología de la Universidad de Chile, Universidad de Concepción y la Universidad Católica de Valparaíso. Su principal enfoque se centró en mejorar el proceso de diagnóstico y en desarrollar un modelo educativo para las personas con DI (Puz, 1968, 34-35).

La preocupación fundamental de los años sesenta sobre la seguridad social y el cuidado de los niños en situaciones irregulares se coloca como emergencia sanitaria y de seguridad pública, por tanto, se decide avanzar en la creación del Consejo Nacional de Menores, así también en instituciones privadas que prestaran asistencia social a menores en la vagancia (actualmente llamado *situación de calle*). Un consejo de defensa del niño y policía de menores, regulado por la Ley 16,618/1967, que en su análisis de conceptualización apunta a realidades del delito, abandono, asistencia social, incapacitados mentales, beneficencia e internación. Aspectos contemplados en la ley para la protección de los menores.

Debido al surgimiento de inquietudes sociales por la deficiencia mental, la diversificación de los centros diagnóstico y las escuelas especiales,

se decide formalizar planes y programas de estudios para la “deficiencia mental” (Caiceo, 2010, 38). Y de esta forma, promover la coordinación e integración de los centros asistenciales y educacionales especiales que ya existían e instalar escuelas profesionales y talleres para adultos deficientes. En el periodo de 1970, Chile contaba con 44 escuelas especiales, que cubrían todos los déficits, incluido el síndrome de Down a lo largo del país, consolidando las escuelas especiales para deficientes mentales (Caiceo, 2010, 42). En este sentido, se fija legalmente una normativa que regula el sistema educativo amparado por el El Decreto Supremo N° 310 de 1976, emitido por el Ministerio de Educación Pública de Chile, aprueba los Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial y/o Diferencial. Este decreto fue publicado en el *Diario Oficial* el 29 de mayo de 1976. Este Decreto marcó un hito en la consolidación de la educación especial en Chile, al establecer formalmente los programas educativos destinados a estudiantes con necesidades educativas especiales. Su implementación se inscribió en un contexto histórico donde se buscaba estructurar y formalizar la atención educativa a esta población

PROCESO DE EDUCACIÓN INTEGRAL									
	NIVEL PARVULARIO			NIVEL BÁSICO					
PLANES Y ÁREAS DE DESARROLLO									
CURSOS	1	2	3	4	5	6	7	8	Múlti-Taller
PLAN COMÚN (1) ÁREAS DE DESARROLLO Desarrollo Psicomotor (3)					5	5	5	4	
Desarrollo Manual Artístico (6)	16	16	16	18	3	3	3	3	7
Desarrollo Intelectual (4)					6	6	6	6	
Desarrollo Social (5)					4	4	3	3	
Desarrollo Vocacional (7)		2	2	4	4	6	8	10	20
TOTAL HORAS SEMANALES	16	18	18	22	22	24	25	26	27
PLAN COMPLEMENTARIO (2)	14	12	12	12	10	10	8	8	8

**Fuente:** Ministerio de Educación Pública. Decreto Supremo N° 310, que aprueba los Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial y/o Diferencial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 1976. Publicado en el *Diario Oficial* el 29 de mayo de 1976. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=1042521>.

En este proceso, se fija el primer programa oficial para el déficit mental, que contempló 8 cursos y 1 multi-taller, cubriendo los niveles parvulario y básico. Hasta 1975, las escuelas especiales utilizaban planes no estructurados, con diversos grados de flexibilidad, situación regulada con mayor presencia estatal desde la implementación del Decreto 310, fijando estos planes y programas.

En los años ochenta, se continúa con la incorporación de más planes y programas de estudio, como es el caso del déficit visual, trastorno específico del aprendizaje, alteraciones del lenguaje oral y trastornos auditivos. A partir de 1985, el Ministerio de Educación aprueba planes específicos para Centros Laborales a lo largo de todo el país. Realidad que se suma a las diversas necesidades de atención desde la Discapacidad Intelectual (Bravo, 2009).

En Chile, la promulgación de la Ley N° 19,284 en 1994 marcó un hito en el proceso de integración social de las personas con discapacidad. Según Tenorio (2005), esta ley no solo abrió oportunidades para acceder a una educación de mayor calidad, sino que también impulsó mejoras en ámbitos como la salud, la recreación y el empleo. Como parte de las medidas implementadas para dar cumplimiento a esta normativa, se promovió la integración escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE), lo que fortaleció significativamente el desarrollo de la Educación Especial en el país.

Durante este periodo de avance, se lograron importantes iniciativas, entre ellas:

- La elaboración de planes y programas de estudio específicos para estudiantes con NEE.
- La implementación de Grupos Diferenciales en escuelas básicas y liceos regulares.
- La incorporación de gabinetes técnicos en escuelas especiales para apoyar a los docentes y fortalecer el vínculo con las familias y la comunidad.
- La creación de Organismos Psicopedagógicos, como Centros y Microcentros.
- La apertura de nuevas escuelas especiales de carácter privado.
- El perfeccionamiento de docentes sin formación en Educación Especial que trabajaban con grupos diferenciales.

- La creación de nuevos cargos para profesionales docentes y no docentes especializados.

Estas acciones contribuyeron de forma decisiva a mejorar la calidad de la educación y los servicios de apoyo dirigidos a personas con necesidades educativas especiales, consolidando un enfoque más inclusivo y participativo en el sistema educativo chileno (Tenorio, 2005).

En 1999, se establecieron las escuelas y aulas hospitalarias en cumplimiento de la Ley 19,284/94, según lo dispuesto en el Artículo 31. Los Decretos N° 374 y 375, emitidos el 20 de septiembre de ese año, permitieron el funcionamiento de estas escuelas, cuyo propósito es brindar educación a niñas, niños y jóvenes en edad escolar que se encuentran hospitalizados. Esto evita su exclusión del sistema de educación formal y el retraso escolar. Las escuelas están distribuidas en varias regiones de Chile, incluyendo la Región Metropolitana, Valparaíso, Maule, Bío Bío, La Araucanía, y Los Lagos, y atienden a un promedio mensual de 415 alumnos (Villafañe, Corrales, Soto, 2017).

Sin embargo, el debate público sobre la viabilidad de mantener la modalidad de educación especial en las escuelas especiales está cobrando fuerza, especialmente en el contexto político actual. Según la última propuesta de la Mesa Técnica de Necesidades Educativas Especiales del Ministerio de Educación de Chile en 2019, se estima que en el país hay 416,000 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). De ellos, la mayoría (294,000) tiene NEE de carácter transitorio y asiste a establecimientos con Programa de Integración Escolar (PIE). Los 122,000 estudiantes restantes tienen NEE de carácter permanente (NEEP) y asisten a escuelas especiales (40,000) o a establecimientos educacionales con PIE (82,000) (MINEDUC, 2019).

La institución imaginaria, inmersa en la percepción de los docentes, se convierte en una categoría amplia donde aquellos definidos como *Personas con DI* son considerados sujetos de experiencia y no simples objetos (SENADIS, 2022). Desde esta perspectiva, los estudios empíricos demandan la consideración de las experiencias y los entornos cotidianos de niños, jóvenes y adultos en diversas situaciones: la fuerza laboral, contextos delictivos, entornos educativos y la vida adulta.

## **Imaginario social: posibilidades de abordaje para la construcción socioeducativa de la DI**

El imaginario social es una propuesta para el análisis de las sociedades que permiten profundizar tanto en los elementos que explican la constitución de la sociedad, como en propuestas de investigación que aportan al replanteamiento de las dinámicas sociales instituidas, así también a la comprensión de las interacciones entre los sujetos y la cultura. Esto posibilita la comprensión de las formas de legitimación del orden social predominante a nivel sociocultural, permitiendo así identificar las continuidades, rupturas y discontinuidades en la evolución de las significaciones imaginarias asociadas a la DI que han existido y persisten en la cultura (Cegarra, 2012).

El papel de los imaginarios en el contexto del pensamiento occidental se manifiesta a través de la elaboración de un discurso histórico y social. Este discurso se ha enriquecido gracias a las contribuciones de la investigación en los campos de la sociología y la cultura, que han dado lugar a investigaciones sobre los imaginarios. Estas investigaciones exploran cómo los imaginarios pueden recobrar su autonomía y, a partir de ahí, influir en la transformación de los poderes tanto a nivel individual como colectivo, desempeñando así un papel clave en la evolución de la sociedad (Dittus *et al.*, 2017).

## **La práctica educativa y experiencia pedagógica de personas con DI**

La sociedad ha visibilizado a las personas con discapacidad, sin embargo, aún se mantiene la visión del modelo rehabilitador, que se demuestra en las teorías y en normativas que intentan dar lugar a derechos y deberes igualitarios, pero no se les ha reconocido como el “otro” diferente, pues persiste el término el “otro defectuoso”, planteado por Noel Míguez, que menciona como construcción social el concepto de *discapacidad* (Míguez, 2006).

La *discapacidad* no se puede definir bajo un concepto homogeneizador, que especula constantemente una verdad normo centrista en el abordaje que depende de pensamientos y reflexiones en torno a las vivencias de los sujetos, que encarnan alguna deficiencia y que finalmente asumen una postura dialógica con su contexto. Desde la asignación del diagnóstico, la discapacidad ha estado vinculada principalmente al campo de la salud. Desde esa mirada, la OMS se ha encargado de establecer políticas de

prevención, promoción e intervención en salud a nivel mundial, por tanto, hace frente a la concepción sobre discapacidad y, de esta forma, a personas que transitan por ella.

En las últimas décadas, la concepción de *discapacidad* se ha transformado, reconfigurando paradigmas en la manera de repensar y asignar significado a la DI. Para esta investigación, se explorarán teorías, experiencias y vivencias sobre los imaginarios de la DI, buscando comprender cómo cohabitan en las distopías estructuradas en el tiempo y percibidas por quienes forman parte del juicio educativo en temas formativos, considerando los aspectos limitantes y restrictivos que han influido en los discursos a lo largo de la historia.

### **Construcciones socioeducativas de la discapacidad**

Los imaginarios configuran esquemas en torno a las personas con DI, especialmente en el ámbito educativo y entre los docentes. Estos imaginarios se construyen a través de experiencias vividas y relaciones humanas y sociales, evidenciándose en combinaciones binarias como salud-enfermedad, normal-anormal, dependencia-independencia, que influyen en las interacciones con los demás. Según Bellina (2013), las personas tienen diversas formas de tener conciencia sobre los hechos que las rodean, siendo la experiencia vivida y aprendida en la vida diaria especialmente relevante al generar lazos afectivos.

En el ámbito escolar, los estudiantes con DI se encuentran inmersos en transformaciones de su realidad en el momento de integrar el sistema educativo, donde se enfrentan a barreras identitarias que definen lo normal y anormal. La percepción que los docentes tienen de las habilidades de estudiantes sin discapacidad puede crear obstáculos perceptuales y de sentido, con respecto a las capacidades de los estudiantes con discapacidad. Las emociones vinculadas a estas percepciones pueden generar inquietud sobre el futuro, manifestándose en desánimo y una falta de confianza en las habilidades de la persona con discapacidad. En este sentido, el modelo biopsicosocial (OMS, 2011) se presenta como una propuesta para entender la discapacidad, desafiando percepciones y representaciones preexistentes que van más allá de concebir el proceso educativo únicamente como la libertad del pensamiento y la creación de aprendizajes, sino que evidencia una realidad actual sobre el proceso de vida escolar.



## Metodología

El tema de estudio se interpreta desde la sociofenomenología, centrado en las experiencias y acciones humanas (Schütz, 1974). Desde este enfoque, se reconocen las realidades subjetivas e intersubjetivas como objetos legítimos de conocimiento científico y se incorporan los imaginarios sociales (Quecedo y Castaño, 2002), planteados con características objetivas de las realidades sociohistóricas y fundamentado en estructuras universales de orientación subjetiva en el mundo.

En el contexto del problema, se trabajó un estudio de caso, en un escenario de investigación de una escuela especial con Formación Laboral para estudiantes con DI de la región de Ñuble, Chile, donde se analizan las prácticas educativas de los profesionales que imparten clases para dichos estudiantes en los diversos niveles educativos que emergen en las prácticas educativas de los profesionales que imparten clases en la Escuela Especial Laboral.

En el marco de una investigación realizada en una escuela especial para estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en Chillán, Chile, se seleccionó un caso que representa un enfoque educativo comprometido con el desarrollo integral de sus estudiantes. Esta institución orienta de manera permanente su acción pedagógica hacia la accesibilidad de entornos educativos inclusivos, que favorezcan una transición efectiva a una vida adulta activa. Su propuesta se basa en un currículo transversal enfocado en la inclusión socio-laboral, y se ve fortalecida por el trabajo en red con actores comunitarios. Estas redes promueven una inclusión participativa, creativa y dinámica, que además potencia los vínculos con las familias y la comunidad en general. En este sentido, se analizan las prácticas educativas de profesionales de educación especial respecto a la experiencia educativa, la naturaleza de la disciplina que se enseña y el conocimiento psicopedagógico. En el marco de un enfoque cualitativo, el diseño de análisis es lingüístico desde las narrativas de los docentes, con el propósito de desarrollar un paradigma codificado que refleje la construcción de la realidad derivada de la interacción subjetiva con los participantes (Monje, 2011).

## Resultados

Adentrarse en el ámbito educativo de la educación especial implica desentrañar las complejas interacciones que se dan entre los profesionales, los estudiantes y el entorno de aprendizaje. Esta investigación adopta un enfoque contextual, centrado en las prácticas educativas de los profesionales de educación especial, como una invitación a explorar la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual. A través de los matices que componen este panorama, se destacan la naturaleza de las disciplinas que se enseñan y el conocimiento psicopedagógico que orienta dichas prácticas.

El análisis de las entrevistas semiestructuradas, transcritas siguiendo un estándar ortográfico completo, que incluye palabras completas, puntuación y pausas, se llevó a cabo mediante un proceso de codificación con el software Nvivo, versión 14. A partir de este análisis, se identificaron las siguientes categorías clave:

1. Enfoque y evaluación del desarrollo del aprendizaje.
2. Enfoque y definición de metodologías de enseñanza.
3. Experiencias y desafíos en la formación de estudiantes con discapacidad.
4. Proyección a 10 años para estudiantes con discapacidad.
5. Valoración de la educación especial.

### **1. Enfoque y evaluación del desarrollo del aprendizaje**

El enfoque tradicional centrado en la transmisión de conocimientos hasta metodologías más modernas basadas en la participación evidencia variaciones en la manera en que los profesionales de la educación abordan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esto es progresivo, es necesario fijar pequeños desafíos para luego poder llegar a la gran meta, esto es algo que utilizo con cada uno de los chicos, ya que muchas veces solo se visualiza el “gran resultado”, dejando de lado el enriquecedor proceso (P2).

La interacción entre profesores y estudiantes ha revelado que algunos educadores adoptan un enfoque más personalizado, adaptando su enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, mientras que otros optan por estrategias más estandarizadas. Este contraste destaca la complejidad de los enfoques pedagógicos y resalta la importancia de entender la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula.

El proceso de evaluación del aprendizaje ha emergido como un aspecto clave de la dinámica escolar. La observación detallada de la aplicación de evaluaciones ha revelado una variedad de prácticas, desde evaluaciones tradicionales hasta métodos más inclusivos que consideran diferentes formas de expresión del conocimiento.

Se ha observado que algunos educadores valoran la evaluación formativa, integrando retroalimentación continua para mejorar el proceso de aprendizaje, mientras que otros confían más en evaluaciones sumativas para medir el logro final de los objetivos. Esta diversidad en las prácticas de evaluación destaca la necesidad de un enfoque holístico que considere no solo los resultados finales, sino también el progreso y la mejora continua.

De muy buena forma, ya que las diversas características de los estudiantes hacen tener un plan de trabajo específico para cada uno, donde lo más importante está en el apoyo en la capacidad de funcionalidad que debe tener el alumno, desempeño en las diversas actividades básicas y ocupacionales y sus habilidades de comunicación y trabajo. Recordando que todo es un proceso en el cumplimiento de objetivos, de los que ya se han visto metas a corto plazo según el requerimiento de cada alumno (P1).

La relación entre el enfoque pedagógico y los resultados de las evaluaciones subrayan la complejidad de este sistema. Se ha observado que enfoques más inclusivos y adaptativos tienden a generar un mayor compromiso y comprensión por parte de los estudiantes, contribuyendo positivamente a su desarrollo educativo.

### *Convergencias y divergencias en las respuestas de la entrevista*

#### Convergencias:

1. Énfasis en el proceso de desarrollo: Todas las referencias coinciden en la importancia de un enfoque progresivo y la necesidad de fijar

pequeños desafíos antes de llegar a metas más grandes. Se destaca la atención al proceso enriquecedor de aprendizaje.

2. Reconocimiento de la dificultad de visualización: Tanto la segunda como la primera referencia expresan la idea de que muchas veces los resultados no son inmediatamente visibles, reconociendo una dificultad común en la percepción de los avances.
3. Énfasis en el desarrollo autónomo: Las referencias tres y cuatro coinciden en destacar la importancia de favorecer el desarrollo de habilidades y destrezas para lograr la autonomía y la inserción plena en la vida adulta.

#### Divergencias:

1. Énfasis en la visualización de resultados: La primera referencia destaca la importancia de visualizar el proceso, mientras que la segunda sugiere que muchas veces los resultados no son visibles. Aquí hay una divergencia en la perspectiva de cómo se perciben los resultados.
2. Cobertura y profundidad en la descripción: Existe una divergencia en la cobertura y profundidad de la descripción. La tercera referencia ofrece una explicación más detallada sobre el desarrollo de habilidades y destrezas, mientras que la segunda es más concisa y la primera se centra en el proceso progresivo.

En general, a pesar de algunas divergencias, hay convergencia en la importancia asignada al enfoque progresivo y el reconocimiento de que los resultados a veces no son inmediatamente visibles. La divergencia se encuentra en cómo se aborda la visualización de resultados y en la profundidad de la descripción del proceso de desarrollo.

## 2. Enfoque y definición de metodologías de enseñanza

A través de la transcripción de las respuestas de los docentes, se destaca la complejidad inherente a la tarea de generar aprendizajes significativos para los estudiantes.

La primera referencia, aunque breve, resalta la necesidad de emplear diversas formas y metodologías para responder a las necesidades e inte-

reses de los estudiantes. La afirmación de que es esencial tener en cuenta múltiples factores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje refleja una comprensión profunda de la complejidad educativa.

Para poder generar aprendizajes significativos en los chicos, es necesario utilizar diversas formas y metodologías, la idea es responder a sus necesidades e intereses. Es necesario tener en cuenta muchos factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que así se puede entregar el apoyo y herramientas necesarias (P3).

La segunda referencia, aunque breve y aparentemente descriptiva, revela una perspectiva honesta. El docente admite no conocer un método específico, lo que sugiere una apertura a la exploración y adaptación de enfoques pedagógicos. Este reconocimiento de la propia limitación puede ser el punto de partida para la búsqueda de nuevas metodologías y prácticas educativas.

No conozco el método (P1, P2).

La tercera referencia ofrece una visión más detallada de la metodología empleada, describiéndola como mixta. Se destaca la importancia del equilibrio entre el fortalecimiento de habilidades sociales y de interacción, junto con el trabajo cognitivo basado en las funciones ejecutivas. La mención de un enfoque de derechos resalta el compromiso con la formación integral de los estudiantes para afrontar la comunidad y la ciudadanía.

Mi metodología la defino como mixta, ya que se desarrolla un balance entre el fortalecimiento de las habilidades sociales y de interacción/comunicación para afrontar la comunidad y la ciudadanía de buena manera a través de un enfoque de derecho. Como también en el trabajo cognitivo que se realiza desde las funciones ejecutivas y según la necesidad de cada alumno (P4).

La cuarta referencia aborda la metodología desde la perspectiva de la inclusión. Se destaca la participación de los estudiantes en sus propios aprendizajes y conocimientos. La promoción de la igualdad, la cohesión grupal y la integración en la sociedad se presenta como objetivos fundamentales. Esta perspectiva refleja un compromiso con la equidad y la construcción de una comunidad educativa inclusiva.

Con una metodología inclusiva, haciéndolos partícipes de sus propios aprendizajes y conocimientos, favoreciendo la igualdad, la cohesión grupal y la integración en la sociedad (P4).

En conclusión, las respuestas de los docentes revelan una riqueza de enfoques en las metodologías de enseñanza. Desde la búsqueda de diversidad y adaptabilidad hasta la definición de metodologías mixtas y la prioridad de la inclusión, estas perspectivas moldean la experiencia educativa. La honestidad sobre la falta de conocimiento y el compromiso con la formación integral subrayan la complejidad y la importancia de la labor educativa. Este análisis etnográfico proporciona una ventana valiosa para comprender las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los propios protagonistas: los educadores.

### *Convergencias y divergencias en las respuestas de la entrevista*

#### Convergencias:

1. Énfasis en diversidad metodológica: Todas las referencias convergen en la importancia de utilizar diversas formas y metodologías para generar aprendizajes significativos. Se reconoce la necesidad de adaptarse a las distintas necesidades e intereses de los estudiantes.
2. Consideración de factores influyentes: Hay convergencia en la idea de que es necesario tener en cuenta muchos factores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para proporcionar el apoyo y las herramientas necesarias.

#### Divergencias:

1. Conocimiento de la metodología: La segunda referencia diverge al expresar que no conoce el método. Esto contrasta con las otras referencias que describen metodologías específicas.
2. Enfoques metodológicos diferentes: Aunque todas las referencias hablan sobre metodología, hay divergencia en los enfoques específicos.

En resumen, las convergencias se centran en la importancia de la diversidad metodológica y la consideración de factores influyentes en el proceso



de enseñanza-aprendizaje. Las divergencias surgen en el conocimiento de la metodología y en los enfoques específicos utilizados por cada persona para abordar la enseñanza y el aprendizaje.

### **3. Experiencias y desafíos en la formación de estudiantes con discapacidad**

Estas respuestas reflejan las diversas experiencias de los profesionales que trabajan en el entorno escolar, revelando narrativas complejas. A través de sus testimonios, se hacen visibles los desafíos, aprendizajes y el compromiso que configuran el día a día de la labor educativa.

La primera referencia refleja la profundidad de los desafíos inherentes a la formación y guía de los estudiantes. El énfasis en la necesidad de conocer sus necesidades específicas, gustos y motivaciones destaca la importancia de la empatía y la paciencia. La mención de factores externos complejos no oculta la dedicación y aprecio que el educador reconoce como esenciales. Esta perspectiva arroja luz sobre la complejidad de la tarea y la gratificación que surge de superar desafíos.

Siento que el formar, apoyar y guiar a mis estudiantes es un constante desafío en el cual es necesario ser consciente de sus necesidades específicas, gustos y motivaciones, para así aportar con acciones y material de su agrado. Se necesita vocación, se necesita empatía, se necesita muchísima paciencia, se necesita perseverancia, se necesita tolerancia a la frustración y se necesita amor, amor por la tarea. Reconozco que en muchas ocasiones es complejo por todos los factores externos que se nos pueden presentar, pero aun así es un desafío el cual siempre tiene buenos resultados y satisfacciones (P4).

La segunda referencia, la mirada inconforme de la formadora de estudiantes con discapacidad, destaca la brecha entre la teoría académica y la realidad.

En mi experiencia como formadora de un estudiante con discapacidad, puedo decir que ha sido una aventura y un aprendizaje constante durante este último periodo, ya que, si bien en la Universidad y/o Instituto te entregan la teoría y acercamientos al área, es en la práctica de la profesión la que te entrega mayores herramientas para enfrentar la diversidad de cada estudiante (P3).

Los eventos emergentes y el aprendizaje constante subrayan la dinámica del entorno educativo. La referencia destaca la necesidad de herramientas derivadas de la experiencia profesional para abordar eficazmente las prácticas en el aula.

La tercera referencia destaca la satisfacción de brindar contención y apoyo, promoviendo acciones que potencien las características únicas de cada estudiante. La importancia del vínculo inicial subraya la conexión emocional como un componente central en el trabajo educativo. Esta perspectiva de la diversidad influye directamente en el accionar en el aula, orientando prácticas más inclusivas, personalizadas y sensibles a las necesidades individuales, lo que favorece un ambiente de aprendizaje más equitativo y significativo

Muy satisfactoria, ya que los estudiantes requieren de un acompañamiento y apoyo que potencien sus diversas habilidades, expresiones y características, ya que cada alumno tiene una distinta realidad y visión de vida. Aunque parte principal es el vínculo que se forma en las primeras instancias (P2).

La cuarta referencia, desde el ámbito del Trabajo Social, introduce una dimensión adicional al enfoque de la experiencia escolar. El trabajo directo con las familias, el fortalecimiento de los roles parentales y la creación de redes de apoyo a la que se ha desprendido un compromiso integral con el estudiante y el proceso de enseñanza.

Desde el ámbito del Trabajo Social, la experiencia se basa en el trabajo directo con las familias de los estudiantes, fortaleciendo roles parentales, talleres socioeducativos, abordando las diferentes necesidades del grupo, además la prevención de conductas de riesgo, favoreciendo la autonomía y la vida independiente de los estudiantes. Por otra parte, la generación de redes de apoyo y el acceso a los diferentes beneficios sociales como vivienda, credencial de discapacidad, subsidios y pensión de discapacidad (P1).

En conclusión, la experiencia escolar es un terreno fértil para la exploración de la complejidad humana. Potencia los desafíos emocionales y prácticos hasta las recompensas intrínsecas, cada referencia ofrece una perspectiva única sobre el tejido interconectado de la enseñanza y el apoyo educativo.

### *Convergencias y divergencias en las respuestas de la entrevista*

#### Convergencias:

1. Desafío constante en la formación: Todas las referencias convergen en la idea de que formar, apoyar y guiar a los estudiantes es un desafío constante. Se reconoce la complejidad de abordar las necesidades específicas, gustos y motivaciones de los estudiantes.
2. Aventura y aprendizaje constante: Las referencias uno y dos convergen al describir la experiencia como una aventura y un aprendizaje constante. Ambas resaltan la importancia de la práctica en comparación con la teoría académica.
3. Énfasis en el vínculo y acompañamiento: Hay convergencia en destacar la importancia del vínculo y el acompañamiento en la experiencia de formación. Se reconoce que la relación inicial es crucial.
4. Enfoque en las necesidades individuales: Todas las referencias convergen en la importancia de reconocer y abordar las necesidades individuales de los estudiantes, ya sea a través de acciones, material de agrado, o fortalecimiento de habilidades y expresiones diversas.

#### Divergencias:

1. Enfoques profesionales diferentes: La cuarta referencia diverge al abordar la experiencia desde el ámbito del Trabajo Social, destacando el trabajo directo con familias, roles parentales, talleres socioeducativos y acceso a beneficios sociales. Esto contrasta con las otras referencias que se centran más en la relación directa con los estudiantes.
2. Énfasis en factores externos: La primera referencia destaca los factores externos como complejidades, mientras que la tercera y cuarta referencias no enfatizan estos aspectos. Hay divergencia en la perspectiva sobre la complejidad de los factores externos.

En resumen, aunque hay convergencias en la percepción del desafío constante, la importancia del vínculo y el reconocimiento de las necesidades individuales, existen divergencias en los enfoques profesionales y la consideración de factores externos en la experiencia de formación.

#### 4. Proyección a 10 años para estudiantes con discapacidad

Desde las respuestas de los profesionales del Centro Laboral, permite ingresar al universo de expectativas, aspiraciones y desafíos que delinear el horizonte de los estudiantes con discapacidad. Cada referencia proporciona una ventana a la complejidad de este tránsito.

La primera referencia orienta una de las herramientas necesarias para enfrentar la vida adulta. Se proyectan como individuos capaces, independientes y ansiosos por abrazar nuevas tareas y desafíos. La visión captura la esencia de la preparación integral, no solo académica, sino también para la vida y área laboral.

Los veo con las herramientas necesarias para poder enfrentarse a la vida adulta, con mayor grado de independencia, capaces, con ganas de realizar tareas nuevas, preparados para enfrentarse a nuevos desafíos, cumpliendo sus metas y formando sus familias para los que lo desean (P1).

La segunda referencia refleja la diversidad inherente a la experiencia de la educación especial. La imposibilidad de fijar metas específicas para todos los estudiantes, dada la variabilidad en diagnósticos, cultura y economía, destaca la necesidad de un enfoque personalizado. La visión a diez años apunta a la inclusión total en la comunidad, empoderando a los estudiantes para que tomen sus propias decisiones y acciones de vida.

Como manifesté anteriormente, el trabajo con estudiantes con discapacidad no me permite poder fijar metas o una visión específica y que aborde la totalidad de mis estudiantes, ya que muchos de ellos tienen diagnósticos diferenciados, una cultura y economía diferente. Más bien lo que me gustaría que sucediera en 10 años en ellos sería que pudieran explorar y ser incluidos en toda área y contexto dentro de sus comunidades, que logren bajo esfuerzo, apoyo y constancia tomar lo que más puedan el control sobre su vida adulta, logren satisfacer sus propias necesidades y cumplan sus metas y expectativas de vida (P3).

La tercera referencia añade una dimensión emocional al proyecto de vida futuro de los estudiantes. La claridad y concisión en el proyecto de vida, combinadas con un buen clima familiar, social o laboral, ilustran la importancia de un entorno de apoyo. Se enfatiza el continuo avance y progreso de las habilidades, la importancia de un desarrollo integral.

Con un proyecto de vida más claro y conciso, trabajando o dedicándose a algo que sea de su interés y agrado, en un buen clima familiar, social o laboral, y donde sus habilidades continúen en un constante avance y progreso (P2).

La cuarta referencia amplía la perspectiva al ámbito laboral y el dominio de las habilidades de vida independiente. La visión implica no solo el desarrollo máximo del potencial y la fortaleza de habilidades, sino también la inserción en el campo laboral de forma autónoma.

Desarrollando al máximo su potencial, fortaleciendo sus habilidades, sus destrezas en una vida independiente, insertos en el campo laboral o desarrollando sus propios emprendimientos con sus respectivas familias (P4).

En resumen, estas respuestas revelan que la visión del futuro para los estudiantes con discapacidad va más allá de los meros logros académicos. Se demuestra la aspiración de vidas independientes, autónomas y significativas de los estudiantes. Las experiencias personales y variadas que comparten ambientes de logros y visión de futuro.

### *Convergencias y divergencias en las respuestas de la entrevista*

#### Convergencias:

1. Enfoque en desarrollo y autonomía: Todas las referencias convergen en la visión de un futuro donde los estudiantes con discapacidad se desarrollan al máximo, fortalecen habilidades y destrezas, y logran una vida independiente con mayor grado de autonomía.
2. Énfasis en el apoyo y constancia: Existe convergencia en el reconocimiento de la importancia del apoyo y la constancia para que los estudiantes logren tomar el control sobre su vida adulta y satisfacer sus necesidades.
3. Perspectiva positiva y progresiva: Las referencias comparten una perspectiva positiva y progresiva sobre el futuro de los estudiantes, destacando su capacidad para enfrentar nuevos desafíos, cumplir metas y formar familias si lo desean.

### Divergencias:

1. Fijación de metas y visión específica: Hay divergencia en la perspectiva sobre la fijación de metas y una visión específica a futuro. La segunda referencia expresa la dificultad de fijar metas específicas debido a las diferencias en diagnósticos, cultura y economía, mientras que las otras referencias presentan visiones más concretas y positivas.
2. Inclusión en áreas y contextos: La segunda referencia diverge al destacar la importancia de que los estudiantes puedan explorar y ser incluidos en toda área y contexto dentro de sus comunidades. Esta perspectiva no es tan explícita en las otras referencias.

En resumen, aunque hay convergencia en la visión positiva del desarrollo y autonomía de los estudiantes con discapacidad, existen divergencias en la fijación de metas y visiones específicas a futuro, así como en la importancia atribuida a la inclusión en diversas áreas y contextos.

## 5. Valoración de la educación especial

Las respuestas de los profesionales en el ámbito educativo revelan una profunda valoración de la educación especial como un pilar fundamental en la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa.

La primera referencia destaca el compromiso, la empatía y el deseo de cambio en los docentes del Centro Laboral. La visión es optimista, reconociendo la necesidad imperante de la educación especial. Sin embargo, también reconoce los desafíos pendientes, subrayando la brecha que aún persiste para abordar todas las necesidades de manera integral.

Bajo mi punto de vista, siento que es algo totalmente necesario para la comunidad y contexto en el que vivimos hoy, después de salir de la universidad conocí varios centros educativos, en los cuales pude notar el compromiso, empatía y ganas de generar cambios que tienen los docentes, lo cual es importantísimo. De igual forma, siento que aún falta, falta mucho para poder atender todas las necesidades a las cuales nos enfrentamos, pero también siento que, día a día, estamos más cerca de poder lograrlo (P4).



La segunda referencia enfatiza el progreso significativo que ha experimentado la educación especial en los últimos años, destacando la disminución de las desigualdades y el creciente reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derechos y responsabilidades dentro de la sociedad. Estos avances reflejan un cambio hacia una mirada más inclusiva y respetuosa de la diversidad. Sin embargo, persisten desafíos importantes, como la necesidad de brindar un apoyo más sostenido a los apoderados y de ampliar las oportunidades de formación continua para los docentes, lo cual resulta fundamental para consolidar una educación verdaderamente inclusiva y de calidad.

La educación especial, desde mi punto de vista, durante los últimos años ha tenido un reconocimiento y avance significativo para las familias y estudiantes con discapacidad, reducir las desigualdades en cuanto a la educación y el derecho a permanecer en nuestra comunidad como personas sujetas a deberes y derechos. En relación a la educación, debería existir un apoyo más complementario y duradero en el tiempo hacia los apoderados; en cuanto a el área docente, creo que deberían existir mejores oportunidades para continuar en constante estudio, y trabajo de intervención, comprendiendo la diversidad de estudiantes y sus diagnósticos (P3).

La tercera referencia subraya la necesidad de la educación especial para la autonomía y formación académica de los estudiantes con necesidades de apoyo. La conexión entre la educación especial y la fortaleza de la independencia, las necesidades educativas especiales (NEE) y la inclusión sociocultural se revelan como esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes.

Necesaria para la autonomía y formación académica de los estudiantes con necesidades de apoyo, como también para las diversas habilidades y/o proyecto de vida que tengan a futuro, ya que así se fortalece el nivel de independencia, las NEE y la inclusión a nivel socio cultural (P2).

La cuarta referencia presenta la educación especial como una oportunidad transformadora para niños, niñas y adolescentes. Se destaca la adquisición de herramientas que potencian el desarrollo, mejorando la calidad de vida y acortando brechas sociales. La perspectiva se enfoca en brindar a cada estudiante lo necesario para un crecimiento pleno y un futuro más prometedor.

La educación especial es una oportunidad para los niños, niñas y adolescentes que puedan adquirir las herramientas necesarias para potenciar al máximo su desarrollo y de esta forma tener una mejor calidad de vida junto a su familia, acortando las brechas y las desigualdades sociales, favoreciendo un trabajo acorde a sus propias necesidades (P1).

En síntesis, estas respuestas revelan una valoración profunda de la educación especial. Si bien se reconocen los avances, también se articulan desafíos persistentes que instan a una mejora continua. La educación especial no es solo un medio para cerrar brechas educativas, sino una oportunidad para empoderar a cada estudiante, proporcionándoles las herramientas necesarias para trascender las desigualdades y construir un camino hacia una vida plena.

### *Convergencias y divergencias en las respuestas de la entrevista*

#### Convergencias:

1. Importancia de la educación especial: Todas las referencias convergen en la importancia de la educación especial para la comunidad y los estudiantes con discapacidad. Se destaca su papel en la reducción de desigualdades, el derecho a permanecer en la comunidad, y el potencial para mejorar la calidad de vida.
2. Reconocimiento del compromiso docente: Existe convergencia en reconocer el compromiso, empatía y las ganas de generar cambios por parte de los docentes en los centros educativos. Esta apreciación se considera como algo importantísimo en todas las referencias.
3. Necesidad de mejoras y avances continuos: Hay convergencia en la percepción de que, a pesar de los avances significativos, aún falta mucho para atender todas las necesidades. Sin embargo, se comparte la idea de que día a día estamos más cerca de lograrlo.

#### Divergencias:

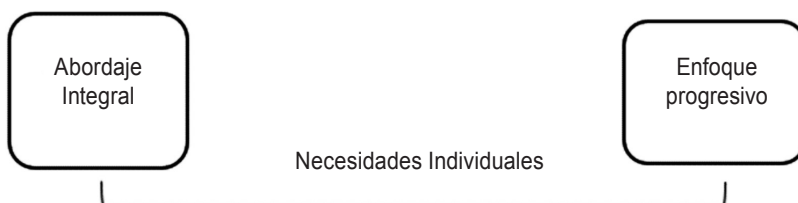
1. Énfasis en asuntos específicos: Aunque todas las referencias abordan la importancia de la educación especial, cada una destaca aspectos específicos. Por ejemplo, la primera referencia destaca el compromiso

de los docentes, la segunda menciona la necesidad de un apoyo más duradero hacia los apoderados y oportunidades para la formación docente, la tercera se centra en la autonomía y formación académica, mientras que la cuarta resalta la oportunidad para adquirir herramientas necesarias.

2. Enfoques diferenciados: A pesar de la convergencia en la importancia de la educación especial, las referencias utilizan enfoques y perspectivas ligeramente diferentes para expresar sus puntos de vista.
3. En resumen, aunque hay convergencia en la importancia de la educación especial y el reconocimiento del compromiso docente, existen divergencias en los aspectos específicos enfatizados y en los enfoques utilizados para expresar las opiniones. Reconoce la importancia y necesidad de la educación especial en la comunidad y destaca el compromiso, empatía y deseo de cambio por parte de los docentes.

### **Surgimiento de los imaginarios sociales en la discapacidad intelectual**

Los imaginarios sociales que emergen en la presente investigación consideran la evolución de la Educación Especial en Chile, destacando la contribución significativa de la acción educativa llevada a cabo por psicólogos en los centros hospitalarios. Con su legado, proporcionó a los docentes de escuelas especiales información crucial sobre aspectos psicopatológicos relacionados con trastornos del aprendizaje. Sin embargo, la carencia de formación sistemática en esta área por parte de los docentes resalta la necesidad de un enfoque más estructurado en la formación docente. En este sentido, se distinguen los siguientes imaginarios representados en el presente esquema.



**Fuente:** elaboración propia.

La consolidación del enfoque “médico-rehabilitador” en la educación especial, resultado de la participación de docentes en reuniones clínicas hospitalarias, que subraya la influencia de la psicología experimental en la base epistemológica de la psicología educacional (Córdoba *et al.*, 2007). Este enfoque neuropsicológico, dividido en vertientes psicométrica y cognitiva, ha influido en la evaluación de estudiantes a través de pruebas cuantitativas y descriptivas, así como en la determinación del potencial de desarrollo cognitivo.

Las prácticas educativas de los profesionales en Educación especial se encuentran sujetas al nacimiento del imaginario social *Abordaje integral* centrado en el estudiante. No obstante, la falta de directrices claras en la legislación se traduce en una diversidad de metodologías. Esta diversidad combina una bivalencia en una fortaleza como una debilidad, destacando la necesidad de investigaciones adicionales para evaluar la eficacia de las diferentes aproximaciones.

El estudio de lo imaginario se centra en comprender la interacción entre lo material e ideológico, explorando cómo las personas, a lo largo de la historia, conciben sociedades y desarrollan visiones del mundo (Castoriadis, 1983). Este enfoque va más allá de seguir una secuencia predeterminada, considerando la historia como una creación constante y una emergencia de una alteridad radical (Anzaldúa, 2012). Situación que en el nacimiento del imaginario social *Enfoque progresivo* evidencia un proceso socioeducativo de constante autocreación de los profesionales de educación especial, producto de sus prácticas educativas que forman a estudiantes con discapacidad intelectual, afirmado en palabras de Castoriadis (1997), donde explica la visión proyectada en lo histórico-social y que representa la creación ontológica de nuevas formas a través de instituciones y significaciones imaginarias sociales, dando lugar a la formulación de nuevas lógicas y realidades culturales sobre las visiones de un sujeto autorrealizado y con libertad de decisión.

Con relación a la cotidianidad en el aula, la investigación destaca una dinámica de poder y control social que refleja la presencia de un discurso hegemónico en torno al símbolo de la DI, que considera el enlace de *Necesidades individuales* que conecta el *Abordaje integral* con el *Enfoque progresivo*. Este discurso podría impactar las experiencias de los estudiantes, generando desafíos en su participación y empoderamiento. Así, se resalta la necesidad de abordar tanto las prácticas educativas como

las representaciones sociales arraigadas para fomentar un entorno más inclusivo y equitativo.

En este análisis de resultados, se destaca el papel fundamental de los imaginarios sociales como cimiento en el cual arraigan los procesos de internalización de experiencias y conocimientos individuales, así como de los discursos emergentes en contextos históricos y sociales específicos (Baeza, 2011). Se reconoce que los imaginarios son esenciales para la subjetivación desde la intersubjetividad, si bien este proceso no sigue una dinámica lineal y puede generar resistencia frente a discursos y formas de ejercicio de poder institucionales.

Desde la segunda mitad del siglo xx, la necesidad de considerar otras formas de pensamiento ha surgido para abordar realidades emergentes que previamente habían sido invisibilizadas, especialmente en el contexto de sujetos con retardo mental (Rodríguez, 2017). La investigación asume la tarea de estudiar la condición ontológica, pedagógica y sociocultural de estos individuos, actualizando el constructo epistémico a la situación de DI. Esto implica abordar la naturaleza situada de estos sujetos y las condiciones histórico-sociales en las que construyen sus mundos de vida.

En una sociedad occidentalizada como la chilena, implica examinar un constructo intrínsecamente vinculado a la sociedad y a desarrollos culturales. Se destaca la necesidad de emprender un proceso de desprendimiento y/o resignificación del imaginario arraigado en los espacios de práctica educativa, especialmente en las modalidades de enseñanza de Educación Especial (SENADIS, 2022), que en las narrativas de los profesionales del Centro laboral evidencia una apertura en conciencia de la responsabilidad con el desarrollo social y personal. En este sentido, la institución imaginaria, según la percepción de los docentes, se convierte en una categoría amplia donde las personas con DI son consideradas sujetos de experiencia y no simples objetos.

Desde esta perspectiva, los estudios empíricos demandan la consideración de las experiencias y entornos cotidianos de personas con DI en diversas situaciones. Estas realidades desafían y desmantelan imaginarios arraigados en la normalidad del desarrollo humano, dando forma a nuevos sentidos y significados de ser persona. Surge un campo emergente denominado "Persona en Situación de Discapacidad", desde el cual es posible avanzar en la socialización, sensibilización y generación de conocimientos específicos para estos individuos (Brogna, 2006).

La persistencia de estructuras de poder y dominación intelectual en los imaginarios sociales sobre la discapacidad, observada en la proyección a 10 años de los estudiantes con DI según los docentes, revela una reconstrucción de subjetividades. Este proceso complejo y desafiante resalta la necesidad de considerar medidas que desafíen y transformen estas construcciones simbólicas para garantizar un entorno educativo más inclusivo y equitativo en el futuro (Espinosa, 2022).

## Conclusiones

Las significaciones de los imaginarios sociales de la Discapacidad Intelectual (DI), orientadas a la reconstrucción de las subjetividades de los profesionales de la educación especial, se manifiestan en las construcciones simbólicas presentes en sus prácticas educativas con estudiantes con DI. Estas construcciones no solo revelan sus creencias y representaciones sobre la discapacidad, sino que también influyen en la forma en que diseñan estrategias pedagógicas, establecen vínculos afectivos y promueven la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el imaginario social opera como un marco interpretativo que moldea tanto las expectativas como las acciones dentro del aula. Para ello, se analizan narrativas de los profesionales de educación especial en términos de convergencias y divergencias temáticas, derivadas de los significados de las categorías y subcategorías de análisis.

En las narrativas de los profesionales de educación especial participantes en el estudio es posible observar convergencias, resultado de las prácticas educativas de los profesionales de educación especial, que incluyen aspectos relacionados con la experiencia educativa, la naturaleza de la disciplina que enseñan y su conocimiento psicopedagógico, que están orientadas hacia la formación de un sujeto educado. En este sentido, por medio de la óptica etnográfica, se pretende comprender cómo los profesionales de educación especial diseñan y dan forma a esta experiencia. Desde la planificación de las lecciones hasta la implementación de estrategias pedagógicas. En este último aspecto, afloran las categorías claves de *Enfoque y evaluación del desarrollo del aprendizaje* y el *Enfoque y definición de metodologías de enseñanza*, que generan ambivalencia en un *Enfoque progresivo*, que destaca la atención al proceso enriquecedor de aprendizaje.



En cambio, se destaca la importancia de visualizar el proceso de desarrollo del aprendizaje, así también en el desarrollo de las habilidades y destreza en la definición de las metodologías de enseñanza.

Esta divergencia viene a tensionar uno de los supuestos que vincula la disciplina que enseña y su conocimiento psicopedagógico, que visualiza el imaginario social. *Enfoque Progresivo*, que es el avance hacia concepciones de la disciplina que enseñan los profesionales en la Formación laboral de la Educación especial.

Otra categoría clave son las experiencias y desafíos en la formación de estudiantes con discapacidad y la proyección que realizan los profesionales de educación especial. A diez años, sus estudiantes generan una convergencia en la formación multifacética de los profesionales que trabajan en el entorno escolar, revelando narrativas complejas; se evidencian desafíos, aprendizajes y dedicación que dan forma a la cotidianidad de la labor educativa que converge en ambas, resaltando la importancia de la práctica en comparación con la teoría académica. Y en el caso de la divergencia, destacan factores externos como son las *Necesidades individuales* de los estudiantes con discapacidad.

Las narrativas de los profesionales de educación especial respecto a las subjetividades de los profesionales de educación especial a través de las construcciones simbólicas frente a las prácticas educativas con estudiantes con DI, donde emerge el imaginario social *Abordaje integral* situado en los perfiles de las prácticas educativas.

En el *Abordaje Integral* se observa que están transversalizados por un concepto amplio en la formación, mostrando desafíos constantes y aventurados. Esto es transformación de los poderes, tanto a nivel individual como colectivo, desempeñando así un papel clave en la evolución de la sociedad (Dittus, Basulto y Riffo, 2017). Por lo tanto, se generan los imaginarios de un *Abordaje integral* y el *Enfoque progresivo*, cohesionado por medio de las *Necesidades individuales* que, explicadas por el estudio de lo imaginario, busca comprender la interacción entre lo material y lo ideológico (Míguez, 2006), invisibilizadas en las prácticas educativas por temas que aún son parte de las experiencias cotidianas de la relación entre docentes y estudiantes.

Dichas lógicas normalizadoras obedecen a la sociedad en su proceso constante de autocreación, desempeñando un papel fundamental en su ser histórico y social.

Los docentes, a nivel general, se ven enfrentados a una hegemonía de constante alusión a lo imaginario, así como su sutil presencia puede atribuirse a diversas explicaciones, ya que ha sido pasada por alto debido a su falta de una lógica explicativa sólida dentro de la tradición occidental del pensamiento, lo que se coloca como principio valórico en la enseñanza de personas con DI.

En vista de lo anterior, las prácticas educativas se ven permeadas por una lucha en el proceso formativo, donde el Enfoque progresivo, así como el Abordaje Integral en contextos de aulas con presencia de estudiantes con DI, que, si bien conforma uno de los principios de inclusión impulsados en documentos ministeriales, trasciende los espacios de enseñanza, con ideas de cambio hacia una vida más libre y de emprendimiento laboral.

De aquí surgen divergencias entre el currículum de la Educación especial y los imaginarios sociales de la DI, presentes en las narrativas de los docentes, que enfrentados a las contradicciones de sus experiencias cotidianas y el desarrollo de la disciplina que enseña, ellas silenciarían los propósitos fundamentales de una sociedad que exige conocimientos basados en saberes y que son medibles en rendimiento laboral y académico, pero que aún se encuentra lejano a entender sobre los reales sucesos acerca de las prácticas educativas en la formación de estudiantes con DI.

La disciplina es el dispositivo por excelencia del orden escolar, que está a la base de los Decretos y leyes educativas, por ende, de los planes y programas que rigen la educación especial, normalizando a los sujetos, los saberes y los discursos, a través de la estandarización de conocimiento escolar, de acuerdo con un currículum técnico y funcional al orden neoliberal (Solsona y Verdugo-Huenuman, 2022).

Sin embargo, los docentes participantes del caso en estudio, respecto a sus prácticas educativas, obedecen al conjunto de procesos que constituyen al sujeto: identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etcétera. Todo lo que va construyendo al sujeto que estructura la realidad psíquica y conforma su identidad. Y que es demostrable en su actuar, dando una voz simbólica a sus estudiantes en el proceso de educar en la diversidad.

## Bibliografía

- Anzaldúa, Raúl. 2012. *Imaginario social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional México.
- Baeza, Manuel. 2011. *Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales*. En Coca, J. R.; J. Valero; F. Randazzo; J. L. Pintos (Coords.). 2011. *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. Badajoz, TREMN-CEASGA, 31-42.
- Bellina, Jorge. 2013. "Discapacidad, mercado de trabajo y pobreza en Argentina". *Revista Invenio*. Núm. 30: 75-90. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87726343006>.
- Binet, Alfred. 1909. *Les idées modernes sur les enfants*. París: Flammarion.
- Bravo, Luis. 2009. *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Santiago: Universitaria.
- Brogna, Patricia. 2006. *El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación*. Buenos Aires: El Cisne.
- Caiceo, Jaime. 2010. "Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980". *Revista Educación y Pedagogía*, 22, Núm. 57: 31-49. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2109/Dialnet-EsbozoDeLaEducacionEspecialEnChile18501980-3648667.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Castoriadis, Cornelio. 1983. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelio. 1997. *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Castro, Roberto. 2015. *Historia de la Educación Diferencial en Chile y la Región de Coquimbo*. La Serena: Universidad de Chile.
- Cegarra, José. 2012. "Fundamentos teórico-epistemológicos de los imaginarios sociales". *Revista Cinta de moebio*, 43, Núm. 2: 1-13. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>.
- Contreras, Ángel; Matías Henríquez; Michael Lagos y Luis Rodríguez. 2011. *Enfoques de Educación Especial predominantes en la línea psicopedagógica general y menciones en la carrera de Educación Diferencial de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Tesis, Trabajo de Titulación para optar al grado de Licenciado en Educación y el título de

- profesor/a de Educación Diferencial mención DI. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Córdoba, Leonor; Adriana Mora; Ángela Bedoya y Miguel Ángel Verdugo. 2007. "Familias de adultos con discapacidad intelectual en Cali, Colombia. Desde el modelo de calidad de vida". *Revista Psykhe*. 16, Núm. 2: 29-42. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200003>.
- Demoor, Juan. 1918. *Los niños anormales*. Madrid: Librería Beltrán.
- Dirección General de Protección de Menores, Chile. 1929. Ley 4,447/1929, sobre la protección de menores. Santiago de Chile: Dirección General de Protección de Menores (DGPM).
- Dittus, Rubén; Oscar Basulto e Ignacio Riffo. 2017. "La investigación en Chile sobre imaginarios y representaciones sociales". *Revista Cinta de moebio*, 58, Núm. 1: 103-115. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000100103>.
- Espinosa, Dora. 2022. *Imaginarios sociales acerca de los estudiantes con discapacidad intelectual desde la perspectiva de la educación inclusiva en Colombia*. Tesis, Trabajo para la obtención del grado de Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Godoy, María Paulina; María Luisa Meza y Alida Salazar. 2004. *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Editorial Ministerio de Educación.
- Manghi, Dominique; Cristina Julio; María Leonor Conejeros; Elizabeth Donoso; María Luz Murillo; Carmen Díaz. 2012. "El profesor de educación diferencial en Chile para el siglo XXI: tránsito de paradigma en la formación profesional", *Perspectiva educacional. Formación de profesores*. Vol. 51, Núm. 2, pp. 46-71. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328168004>.
- Míguez, Noel. 2006. "Construcción social de la discapacidad: la experiencia motivideana". *Revista Portularia*. Vol. 6, Núm. 2, pp. 123-137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1610/161017317006.pdf>.
- MINEDUC. 2019. "Mesa técnica por las necesidades educativas especiales". *División de Educación General*. Santiago, Chile. Disponible en: <https://especial.mineduc.cl/propuestas-de-mesa-tecnica-por-necesidades-educativas-especiales/>.

- Ministerio de Educación Pública, Chile. 1928. Decreto-Ley 7,500/1928 de 10 de diciembre de 1928, sobre la Reforma Educacional. Ministerio de Educación Pública. Santiago de Chile. Imprenta nacional.
- Ministerio de Educación Pública, Chile. 1976. Decreto-ley 310/1976 de 29 de mayo, aprueba planes y programas de estudio para la educación especial y/o diferencial. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.
- Ministerio de Justicia, Chile. 1967. Ley 16,618/1967 de 22 de julio de 1967, sobre la ley de menores. Ministerio de Justicia. Santiago de Chile.
- Ministerio de Planificación y Cooperación, Chile. 1994. Ley 19,284/1994 de 10 de febrero de 1994, sobre integración social de personas con discapacidad. Ministerio de Planificación y Cooperación. Santiago de Chile.
- Monje, Carlos. 2011. *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Guía Didáctica*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana.
- Not, Louis. 1978. *La educación de los débiles mentales*. 2ª Ed. Barcelona: Editorial Herder.
- OMS. 2011. *Informe Mundial de la Discapacidad*. Disponible en: [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf).
- Puz, Amanda. 1968. "Los niños deficientes mentales". *Revista Paula*, Santiago: E.P.S.A. (8), 32-37. Disponible en: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-41756.html>.
- Quecedo, Rosario y Carlos Castaño. 2002. "Introducción a la metodología de investigación cualitativa". *Revista de Psicodidáctica*, Núm. 14: 5-39. Disponible en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiTpOjT6r-CAXUaIJUCHbSHBX4QFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F175%2F17501402.pdf&usg=AOvVaw2UQ0lo0zQPPQAzDLknrvMU&opi=89978449>.
- Rodríguez, Gloria. 2017. *Imaginarios sociales de la discapacidad intelectual. Significados en el contexto familiar*. Tesis, Trabajo de Maestría en Estudios Sociales, Universidad Pedagógica Nacional Colombia, Bogotá.
- Santander, Jaime; Pablo Santander y Juan Enrique Berner. 2012. "José Juan Bruner (1825-1899): una estrella fugaz en la historia de la Psiquiatría chilena". *Revista Médica de Chile* 140, Núm. 11: 1495-1500. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v140n11/art18.pdf>.

- Schütz, Alfred. 1974. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SENADIS. 2022. *III Estudio Nacional de la Discapacidad*. Chile. Ministerio de Desarrollo Social.
- Solsona, Diego y Wilson Verdugo-Huenuman. 2022. "Imaginaros sociales de la discapacidad intelectual en la región de Magallanes, Chile: infantilización, dependencia e imposibilidad como configuradores de potenciales destinos". *Chile Imagonautas* (15) 2. (junio, 2022). ISSN: 0719-0166, 35-51.
- Tenorio, Solange. 2005. "La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación". *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 3, Núm. 1: 823-831. Disponible en: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/Tenorio.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Tenorio.pdf).
- Villafañe, Gabriela; Angélica Corrales; Valentina Soto. 2017. *Desafíos para una educación inclusiva: investigaciones y experiencias en Chile y Uruguay*. Santiago: Editorial RIL.