

Rol de la accesibilidad arquitectónica en la Educación Especial

**Estudio aplicado en Escuelas Especiales; Los Cedros del Líbano y Santa Teresa de Ávila,
Santiago de Chile**

Almendra Tobar Trengove

Profesora Guía: Mariela Gaete Reyes

"Este trabajo se enmarca en el proyecto FONDECYT Iniciación Folio 11171146, titulado: "La (in) accesibilidad como factor determinante del bienestar habitacional de las personas con discapacidad que residen en vivienda social en Chile" (2017-2019), financiado por ANID/CONICYT. Investigadora Responsable Dr. Arq. Mariela Gaete-Reyes."

Dedicatoria

En honor a los jóvenes con discapacidad, por dar una mayor visibilidad sobre las diferentes necesidades de cada individuo. Porque si yo puedo desplazarme tranquilamente, quien esté al lado también debe poder. Por acompañarlos en su lucha contra un entorno lleno de barreras. Porque sé que pueden y podemos, en conjunto, hacer del mundo un lugar accesible y más amigable, en pro de las diferentes capacidades y características que cada uno, como persona única, poseemos.

Agradecimientos

A la profesora Mariela Gaete-Reyes, por confiar en mí, por emocionarse con mi investigación desde el primer día, por su paciencia y constante apoyo y preocupación.

A Ethel Trengove, mamá, por apoyarme, por brindarme conocimientos y ser partícipe de esta investigación.

A Isidora Valencia, por escucharme siempre y ser parte de todo este proceso.

A Noemí Briones, por vivir este proceso conmigo de manera paralela.

Finalmente, agradecer a todas las personas que participaron en la investigación y que sin ellas no hubiese sido posible. A Romané Aros, Vilma Bustamante, María Eugenia Pérez, Boris Sokoraj, Javiera Espinoza, Marjorie Contreras, y Ximena, por su tiempo, paciencia y disposición.

Índice

1. Resumen	6
2. Problematización	8
2.1 Problema de Investigación	8
2.2 Pregunta de investigación	9
2.3 Objetivos.....	9
2.3.1 Objetivo General.....	9
2.3.2 Objetivos Específicos	9
3. Antecedentes	10
3.1 Historia Educación Especial en el mundo	10
3.2 Historia Educación Especial en Chile	12
3.3 II Estudio Nacional de la Discapacidad.....	13
3.4 Normativas de inclusión educacional y accesibilidad	16
3.4.1 Ley N°19.284.....	16
3.4.2 Ley N°20.422.....	17
3.4.3 Ley N° 21.303.....	21
3.4.4 Decreto 170	22
3.4.5 OGUC – Decreto N°50.....	23
3.5 Manual de Accesibilidad Universal	25
4. Marco Teórico	33
4.1 Modelos de discapacidad	33
4.2 Tipos de discapacidad	34
4.2.1 Discapacidad Física	34
4.2.2 Discapacidad Sensorial	34
4.2.3 Discapacidad Intelectual.....	34
4.3 Accesibilidad y enfoques de Diseño.....	34
4.4 Educación; Regular y Especial.....	36
4.5 Desarrollo Educativo y Bienestar estudiantil.....	36
5. Metodología de Investigación	39
5.1 Criterios de selección de casos de estudio	39
5.2 Selección de casos de estudio	40
5.3 Técnicas de investigación	40
6. Desarrollo de la Investigación.....	43

6.1 Caso I: Escuela Especial Los Cedros del Líbano	44
6.1.1 Análisis Normativo.....	46
6.1.2 Análisis Planimétrico y Fotográfico: Barreras físicas y Facilitadores espaciales.....	47
6.1.3 Accesibilidad arquitectónica y Desarrollo educativo.....	50
6.1.4 Accesibilidad arquitectónica y Bienestar estudiantil.....	52
6.2 Caso II: Escuela Diferencial Santa Teresa de Ávila	54
6.2.1 Análisis Normativo.....	55
6.2.2 Análisis Planimétrico y Fotográfico: Barreras físicas y Facilitadores espaciales.....	56
6.2.3 Accesibilidad arquitectónica y Desarrollo educativo.....	60
6.2.4 Accesibilidad arquitectónica y Bienestar estudiantil.....	62
7. Conclusiones	66
8. Bibliografía	68
9. Anexos.....	71

1. Resumen

En Chile según datos del II Estudio Nacional de la Discapacidad, la población de 2 años y más que se encuentra en situación de discapacidad, asciende a 2.836.818 de personas, lo que equivale al 16.7% (SENADIS, 2015). La discapacidad siempre ha estado presente en la sociedad. A lo largo de la historia, dicho concepto y su comprensión han ido evolucionando. También se han desarrollado iniciativas estatales y privadas que promueven la inclusión social de las personas con discapacidad y se han reconocido sus diferentes necesidades arquitectónicas, de ayudas técnicas (sillas de ruedas, bastones, etc.) y de servicios de apoyo y/o cuidadores necesarios para mejorar aspectos esenciales de su desarrollo.

Las discapacidades son diversas y pueden ser de carácter físico, intelectual, sensorial o incluso, algunas personas pueden tener más de un tipo de discapacidad. Además, la discapacidad puede tener diferentes orígenes, puede ser congénita, o bien, ser adquirida, debido a causas variadas como enfermedades, infecciones, traumatismos y accidentes, entre otros. La discapacidad puede ser permanente, cuando está presente a lo largo de la vida, o transitoria, cuando es consecuencia de algún accidente o enfermedad ocasional, donde, al cabo de un tiempo determinado, deja de existir.

Esta investigación se enfoca en develar cómo es actualmente la accesibilidad de dos escuelas especiales que son caso de estudio, esto a partir de un análisis normativo y planimétrico, caracterizando según barreras arquitectónicas y facilitadores espaciales. Asimismo, se quiere relacionar los resultados con la manera en que esto pueda impactar en el desarrollo y bienestar estudiantil.

El presente documento se divide en 8 capítulos, en donde, el primero se presenta un breve resumen para tener una idea de qué tratará el documento. El segundo capítulo contiene la problematización, lo cual es el núcleo para el desarrollo de la investigación, donde se presenta además la pregunta y objetivos de la investigación. En el tercer capítulo se presentan antecedentes que se consideraron necesarios para poder llevar a cabo la investigación, estos antecedentes cuentan con historia de la educación especial a nivel internacional, luego a nivel nacional y finalmente se realiza un apartado con instrumentos, leyes y normativas relevantes que hablen sobre discapacidad y educación.

Luego, en el cuarto capítulo se expone acerca de conceptos que se deben conocer para poder entender partes del desarrollo de la investigación. Aquí se conocen términos como persona con discapacidad, los modelos de discapacidad y los diferentes tipos que existen, ruta accesible, diseño universal, entre otros. En el quinto capítulo se presenta la metodología, en donde se explican las técnicas metodológicas a utilizar para lograr cada objetivo específico, además de presentar la selección de casos de estudio.

Finalmente, en el capítulo seis se encuentra el desarrollo de la investigación, donde se pueden observar las diferentes técnicas metodológicas llevadas a cabo, junto con material gráfico y su correspondiente análisis, el cual, en el capítulo siete se concluye.

2. Problematización

2.1 Problema de Investigación

A lo largo de la historia, los paradigmas acerca de la discapacidad han ido evolucionando, desarrollando nuevas definiciones que consideran la importancia de la inclusión social de la población en esta situación. Esto se ha visto reflejado en la consideración de la accesibilidad y el avance de su normativa (MINVU, 2016). En el año 2010, en Chile se promulga la Ley N°20.422 (Ministerio de Planificación, 2010) que busca asegurar el derecho a igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Dentro del derecho a igualdad de oportunidades, se encuentra la educación. Es importante asegurar este derecho a igualdad de oportunidades en la educación dado que, como asevera la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO) en el año 2008, "...todos los niños/as y jóvenes tienen derecho a una educación de calidad con equivalentes oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades...", entendiendo que se incluye a las personas con discapacidad como lo estipula también, la Ley mencionada.

La educación puede ser regular o especial. En los establecimientos de educación regular, la mayoría de estudiantes y administrativos que asisten son personas sin discapacidad. Muchos de estos establecimientos presentan Programas de Integración Escolar (PIE) para personas con discapacidad, sin embargo, estos no siempre son realmente accesibles en cuanto a infraestructura y recursos de apoyo, limitando o dificultando el acceso de dicha población, al sistema educativo.

Por otro lado, y respondiendo a las barreras que presentan los establecimientos de educación regular para la verdadera inclusión de estudiantes con discapacidad, existen los establecimientos de educación especial. Estos deberían ser accesibles y contar con personal especializado, para responder a las diferentes necesidades de los estudiantes con diversos tipos de discapacidad. De esta manera, se asume que los establecimientos de educación especial debiesen cumplir con la normativa de accesibilidad y a su vez, la normativa debiese ser suficiente para asegurar la comodidad, el bienestar y el desarrollo educativo de los estudiantes.

Considerando la importancia de la educación especial y de la accesibilidad física para los estudiantes con discapacidad, el problema de investigación se centra en explorar el impacto de la accesibilidad arquitectónica de escuelas especiales en el desarrollo educativo y el bienestar de sus estudiantes. Esto debido a que el bienestar es algo que va de boca en boca, sin embargo, no se tiene una definición como tal de este concepto, sino más bien de la relación de este con un complementario. De esta manera, se quiere indagar en cómo puede afectar la accesibilidad arquitectónica a factores psicosociales individuales y colectivos de los estudiantes, como podría serlo la autoestima. De igual manera se pretende indagar en cómo la accesibilidad pueda influir en el aprendizaje de los estudiantes, y en su estadía en el establecimiento.

Para ello se desarrollará una investigación exploratoria – descriptiva, ya que se advirtió escasez de estudios sobre el tema, después de haber realizado una revisión bibliográfica.

2.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera influye la accesibilidad arquitectónica de las escuelas especiales Los Cedros del Líbano y Santa Teresa de Ávila, en el desarrollo educativo y bienestar de sus estudiantes?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo General

- Analizar el rol de la accesibilidad arquitectónica de las escuelas especiales Los Cedros del Líbano y Santa Teresa de Ávila, en el desarrollo educativo y bienestar de los estudiantes.

2.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar las normativas de accesibilidad que rigen este tipo de establecimientos en Chile y verificar su cumplimiento en los casos de estudio.
2. Caracterizar las barreras físicas y facilitadores presentes en las escuelas especiales que son caso de estudio en esta investigación.
3. Relacionar las condiciones de accesibilidad arquitectónica de los casos de estudio con el desarrollo educativo de los estudiantes.
4. Relacionar las condiciones de accesibilidad arquitectónica de los casos de estudio con el bienestar de los estudiantes.

3. Antecedentes

El presente capítulo explica y analiza antecedentes relevantes para llevar a cabo la investigación. En primer lugar, se contextualizará el tema de educación especial a nivel mundial, para luego abordar este tema en el contexto chileno. También se incluyen antecedentes como el II Estudio Nacional de la Discapacidad de 2015, leyes y decretos vigentes sobre la educación especial y especificaciones de un espacio accesible, la Ordenanza General de Urbanismo y Construcción y el Manual de Accesibilidad Universal de la Corporación Ciudad Accesible.

3.1 Historia Educación Especial en el mundo

Para abordar los orígenes y el desarrollo de la educación especial a nivel mundial, se revisan seis instrumentos internacionales que sirven como referencia para comprender cómo se ha abordado el derecho a la educación de las personas con discapacidad en otros países. Estos son: el Principio de Normalización Mikkensen (Bank-Mikkelsen, 1959), el Informe Warnock (Mary Warnock, 1978), Educación para todos Jomtiem (1990), la Declaración de Salamanca (1994), Educación para todos Dakar (2000), y la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural (2001), como se puede ver en la Figura 1.

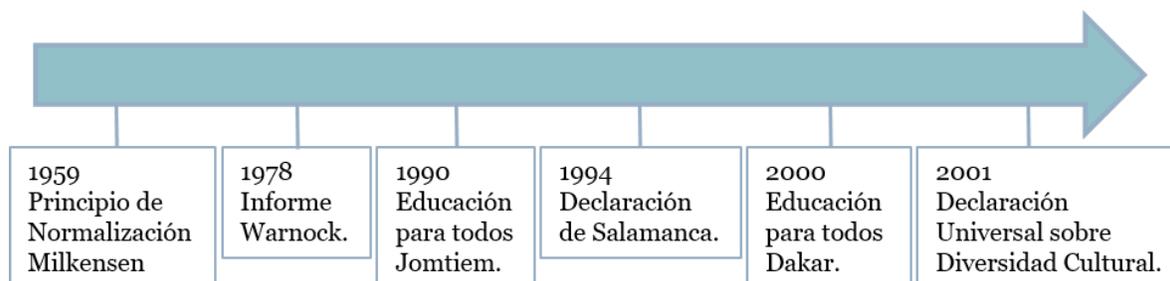


Figura 1: Línea de tiempo instrumentos internacionales de discapacidad | Fuente: Elaboración propia en base a Revista Isees N°8, 2010.

A fines de la década de los cincuenta del siglo XX, el director del servicio danés para el retraso mental, N. Bank-Mikkelsen, propone una premisa que denomina *Principio de Normalización*, y que define como “la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen, 1955 – citado por Rubio, 2009: 1). La normativa danesa adopta este principio en 1959 y años más tarde, junto con su evolución, se expande por toda Europa y alcanza el norte de América, en donde nuevos actores retocan su definición.

Como menciona Rubio (2009) en su estudio sobre principios educativos, este principio fue evolucionando con la intervención de otros actores de tal manera que, de ser exclusivo a personas con discapacidad mental, la aplicación se extiende a personas con cualquier tipo de discapacidad. Además, con la reformulación que hace W. Wolfensberger en el año 1972 (citado por Rubio, 2009: 1), dirige el principio no solo al sistema educativo, sino también, a todo el sistema de vida, refiriéndose tanto al sujeto con discapacidad como a la sociedad en la que vive, conduciendo así a la integración.

Luego, en el año 1978, el Informe de Warnock dió un gran salto en la educación especial, ampliando los conceptos y relevando las necesidades educativas especiales. Este informe tuvo gran influencia en España y permanece vigente. El Informe de Warnock tenía por punto de partida, como bien menciona Montero (1991: 2), que “ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable”, agregando que la educación es un bien al que todos tienen derecho y que sus fines son los mismos para todos.

Además, como continúa Montero (1991), el informe hace énfasis en que la educación especial tiene como propósito la “satisfacción de las necesidades educativas (NNEE) de un niño”, especificando que “las NNEE son comunes a todos”. Asimismo, destaca otros puntos que promueven el derecho a educación para todos, afirmando que las escuelas especiales constituyen una buena alternativa para educar jóvenes con necesidades educativas especiales (Montero, 1991: 2).

En la década de los 90, como mencionan Godoy, Meza y Salazar (2004), se evidencia, a partir de los avances en el Principio de Normalización y la consolidación del concepto de necesidades especiales en el Informe de Warnock, el crecimiento de la educación especial y el cambio de perspectiva que se tiene sobre ella. Existe un abandono progresivo de los enfoques centrados en el déficit de la persona, para situarse en el ámbito de las ciencias de la educación, en los recursos y modelos de enseñanza (Godoy, Meza, Salazar, 2004: 3-4).

Años después, 150 organizaciones se reúnen en Jomtien, Tailandia en el año 1990, en donde proclaman, a partir de la premisa de reconocer “la necesidad de ofrecer a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada de la educación básica y un renovado compromiso en favor de ella” (Jomtien, 1990: 2), una Declaración Mundial sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, la cual tiene por finalidad enfatizar que la educación es un derecho fundamental, y que cada persona, jóvenes o adultos, “debe estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, 1990: 3).

Luego, se reunieron 25 organizaciones en Salamanca, España en el año 1994, donde se llevó a cabo la conferencia que culminó con la Declaración de Salamanca, documento en el que se proclama que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” por lo que “los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (Salamanca, 1994: 8), reafirmando el derecho que tienen todas las personas a la educación.

A partir de estas conferencias, diez años después se da pie al foro mundial sobre la educación llevado a cabo en Dakar en el año 2000, en donde se trató, como se menciona en el documento de UNESCO, la cuestión de que este derecho fundamental a la educación se convirtiera en realidad. En este foro se evalúan los puntos tocados en la conferencia de

Jomtien sobre la *Educación para Todos* EPT, y se reafirma el compromiso de los gobiernos asistentes para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

Por último y no menos importante, en el año 2001 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publica el documento “Declaración Universal sobre Diversidad Cultural”, en el cual se aspira a “prevenir toda tentación segregacionista y fundamentalista que, en nombre de las diferencias culturales sacralice esas mismas diferencias contradiciendo así el mensaje de la Declaración Universal de Derechos Humanos” (INPI, 2016).

Es importante destacar cómo a través de estas conferencias y declaraciones fue cambiando la manera de ver la discapacidad en la educación alrededor de todo el mundo. Conceptos y sus definiciones que evolucionaron y se reformularon a partir de lo expuesto en cada declaración y documento oficial de estas organizaciones guiadas por la UNESCO. De esta manera se visibiliza la educación como derecho fundamental para todos, sin exclusión por diferencias físicas, de cultura o alguna discapacidad, es así como llegamos a la cita a continuación sobre la educación para todos:

“Las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 2000: 1).

3.2 Historia Educación Especial en Chile

Es así, como luego de contextualizarnos a nivel mundial a partir de los principios internacionales, y de la presentación de un caso de escuela especial, nos trasladamos al origen de la educación especial en Chile. En términos de hitos, está marcado por la apertura de diversas escuelas especiales orientadas a la atención de personas con déficit sensoriales. La primera de estas escuelas, fue fundada en 1852 en Santiago y se destinó a la atención de los llamados sordomudos, dando así, como mencionan Godoy, Meza y Salazar (2004), inicio a la educación especial en el país.

Solo a principios del siglo XX se presenta una inquietud por el tratamiento educativo de personas con déficit intelectual, generando así, en el año 1928, la primera escuela para niños con deficiencia mental junto con la Reforma Educacional, que establece que estos establecimientos pasan a formar parte del sistema educacional chileno, sin embargo, como bien señalan Godoy, Meza y Salazar “tuvieron que transcurrir cuarenta y ocho años (1976) para que se publicara el primer programa de estudio específico oficial para este tipo de discapacidad en el país” (Godoy, Meza y Salazar, pp6. 2004).

A medida que pasan los años se siguen creando diferentes escuelas especiales, sin embargo, un hecho que marca un antes y un después en la consolidación de la educación especial en Chile fue la “creación de carreras en el área de Educación Especial y grupos de investigación sobre la materia”, donde en 1964 la Universidad de Chile fue pionera en la creación de un “centro de formación de especialistas en Deficiencia Mental, y más tarde,

en 1966 y 1970 respectivamente se abre el pos-título en audición y lenguaje y Trastornos de la Visión” (Godoy, Meza y Salazar, 2004, pp6).

Es importante para la investigación conocer la historia sobre la educación especial a nivel internacional y nacional, dado que es un tema que poco se visibiliza y conoce. Así como para el común de la población, hay vacíos informativos por falta de búsqueda y falta de fomentación en temas de conocimiento e inclusión, de igual manera, al querer informarse y buscar bibliografía, uno se encuentra con diversos vacíos teóricos y normativos con respecto a esto, que se ahondan más adelante.

A continuación, se analizarán diferentes instrumentos y leyes que han ayudado al crecimiento y visibilidad de la población con discapacidad y sus diferentes necesidades.

3.3 II Estudio Nacional de la Discapacidad

El año 2015 el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS, 2015) realizó el II Estudio Nacional de la Discapacidad, en el cual se analizan los últimos datos obtenidos sobre personas con discapacidad en Chile. Este estudio aborda la discapacidad desde una mirada integral, dando a conocer el real contexto de las personas con discapacidad con respecto a la población en general, sus vidas personales en cuanto al funcionamiento en las actividades diarias y desplazamientos, la relación con su ambiente y su participación social.

Podríamos concluir que uno de los principales objetivos del estudio es caracterizar a las personas con discapacidad en Chile y evaluar las distintas brechas que separan a los diferentes segmentos sociales y ámbitos territoriales, y a través de estos resultados, como menciona Marcos Barraza, Ministro de Desarrollo Social en aquel año, se constituye un “insumo clave para la formulación de políticas públicas más pertinentes y oportunas en materia de inclusión social de personas en situación de discapacidad” (SENADIS, 2015:9).

Para fines de esta investigación, se utilizará el II Estudio Nacional de la Discapacidad para analizar los resultados generales que abarcan datos demográficos como la cantidad de personas que tienen discapacidad en el país, su división por sexo, edades, etc., también será de importancia para el desarrollo del presente escrito, la información sobre el área de inclusión en educación, el nivel y acceso de las personas con discapacidad a la educación.

Como primer punto se expone la cantidad de personas mayores de dos años en situación de discapacidad según información del año 2015 a nivel nacional, las que siendo 2.836.818 personas, corresponden al 16,7% (SENADIS, 2015). Asimismo, esta cifra se distribuye por tramo de edad, siendo 5,8% del total mencionado, niñas, niños y jóvenes de 2 a 17 años, y 7,1% corresponde al porcentaje de jóvenes de 18 a 29 años en situación de discapacidad, es decir, aproximadamente un 13% del total de personas con discapacidad corresponde a jóvenes en etapa escolar, considerando que las escuelas especiales abarcan hasta adultos de 26 años.

Hablando de discapacidad según zona geográfica, se analiza la prevalencia de la discapacidad en población de 2 y más años, según región, en donde no se observa una diferencia importante entre ellas, a excepción de Arica y Parinacota que presenta el mayor

porcentaje correspondiente a un 23,4%, esto con respecto al total de población de cada comuna respectivamente. Ahora bien, la Región Metropolitana es la región en donde habita el mayor porcentaje de personas con discapacidad en relación al total nacional, lo que corresponde a 41,9% equivalente a 1.188.757 personas.

En el punto que abarca la inclusión escolar, comienza mencionando que, en el marco de la Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad, ratificada por Chile en 2008, se señala que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusiva”, por lo que uno de los objetivos principales del estudio en el área de la educación, es caracterizar a las y los estudiantes en situación de discapacidad, y así visualizar las barreras que obstaculicen su aprendizaje.

En primera instancia se presenta el promedio de años de estudio para personas en situación de discapacidad y personas sin situación de discapacidad, donde las cifras son 8,6 y 11,6 años respectivamente, es decir, la población con discapacidad, en promedio, estudian menos años que el resto de la población nacional. A su vez, si separamos la cifra de las personas con discapacidad de acuerdo al grado de esta, la diferencia se incrementa, develando que cuando la situación de discapacidad es leve a moderada el promedio es de 9,6 años, mientras que si la situación es severa este promedio disminuye a 7,1 años (SENADIS, 2015).

De acuerdo a lo anterior, para un mayor análisis, se presenta la distribución de la población adulta según nivel educacional alcanzado, en relación a su situación de discapacidad. Como podemos observar en la Figura 2, se evidencia un menor porcentaje de personas en situación de discapacidad con educación superior (completa e incompleta), y mayor porcentaje en nivel básica completa e inferiores, lo que evidencia la falta de condiciones para la continuación de estudios. Asimismo, podemos observar que la cantidad de personas en situación de discapacidad que no completan los estudios básicos es considerable (23,4%), y, si a esta cifra se le suman las personas adultas en situación de discapacidad sin estudios formales, obtenemos que corresponden a 804.207 personas, es decir, 30,9% del total de población adulta en situación de discapacidad.

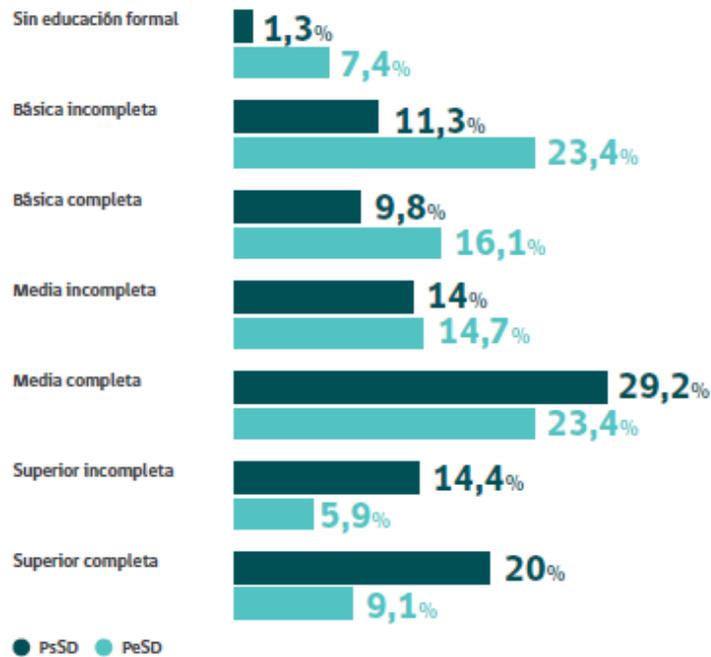


Figura 2: Distribución de la población adulta según nivel educacional alcanzado, por situación de discapacidad | Fuente: II Estudio Nacional de la Discapacidad, SENADIS, 2015.

Con respecto a la población de entre 4 a 17 años de edad, es un 4% de niños, niñas y adolescentes con discapacidad que no asiste a un establecimiento educacional, mientras que en los niños, niñas y adolescentes sin discapacidad esta proporción es de 1,6%. Esto nos lleva a concluir, que, al igual que en el caso de los adultos, hay una desigualdad en cuanto al acceso a establecimientos educacionales para personas en situación de discapacidad (SENADIS, 2015).

Para profundizar en la población de 4 a 17 años que asiste a un establecimiento educacional, podemos observar en la Figura 3, según nivel educacional y relacionado con situación de discapacidad, donde se evidencia que, si bien, no hay diferencias significativas en los niveles de educación parvularia y básica entre la población que está en situación de discapacidad y la que no, en la educación media sí se observa una gran diferencia, en donde el porcentaje de las personas sin situación de discapacidad duplica el porcentaje de las personas con situación de discapacidad (SENADIS, 2015). Finalmente, cabe destacar que del total de estudiantes que asisten a un establecimiento educacional, solo un 11,8% asiste a un establecimiento de modalidad especial, mientras que un 88,2% asiste a un establecimiento regular.

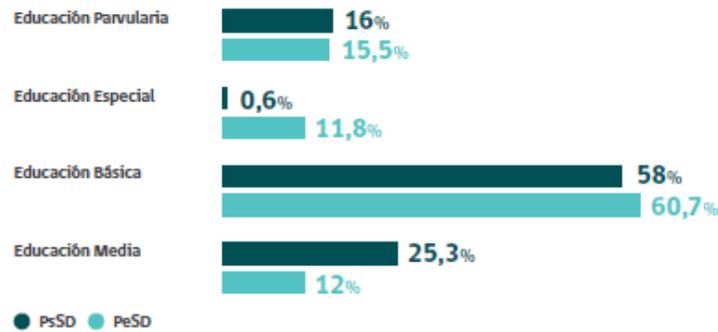


Figura 3: Distribución de la población de 4 a 17 años que asiste a un establecimiento educacional según nivel educativo por situación de discapacidad | Fuente: II Estudio Nacional de la Discapacidad, SENADIS, 2015.

Para el desarrollo de esta investigación, es importante también, mencionar el porcentaje de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad que utilizan facilitadores para el desempeño en distintas áreas que influyen en su desarrollo educativo, ya sea en su movilidad, como rampas y baños adaptados, o, por ejemplo, tener tiempo adicional en los exámenes. El porcentaje corresponde a un 31,3% de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad que utilizan facilitadores, mientras que un 6% de estudiantes sin discapacidad usa facilitadores. Asimismo, un 30,9% de estudiantes en situación de discapacidad declararon dificultad severa para aprender, mientras que el 69,1% no presenta dificultad o presenta dificultad leve (SENADIS, 2015).

A partir de lo expuesto, se puede concluir que la población en situación de discapacidad en promedio estudia una menor cantidad de años que las personas que no presentan situación de discapacidad, diferencia la cual se acrecienta según la severidad de esta. Sumado a lo anterior, en este promedio de años de estudio, la mayor proporción va dirigida a los niveles de enseñanza básica, e inferiores, incluyendo la educación especial. Cabe destacar que estas diferencias se ven aún más afectadas por factores contextuales que influyen de manera relevante en la inclusión de las personas con discapacidad al ámbito educativo, factores como el apoyo económico de parte del Estado, la utilización de facilitadores, la zona geográfica, rural o urbana, entre otros (SENADIS, 2015).

3.4 Normativas de inclusión educacional y accesibilidad

3.4.1 Ley N°19.284

En cuanto a las primeras normativas sobre discapacidad en Chile, se encuentra la Ley N° 19.284: que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Si bien, actualmente ya no se encuentra vigente, por lo que se expone de manera referencial, fue un hecho importante que dio pie a nuevas leyes sobre la discapacidad.

Esta Ley se promulga el 05 de enero de 1994 por el Ministerio de Planificación y Cooperación. Para la presente investigación es trascendental mencionarla debido a que fue los primeros acercamientos a la normativa sobre discapacidad en el sistema educativo, la cual instó a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular a

incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes.

3.4.2 Ley N°20.422

Años después, el 03 de febrero de 2010, se promulga la Ley N°20.422 que, en su primer artículo, establece “asegurar derecho a igualdad de oportunidades de personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social” (Ministerio de Planificación, 2010), por lo que el mismo año se derogan gran parte de los artículos de la Ley N°19.284, quedando la presente vigente actualmente.

Asimismo, cabe mencionar que es el Estado quien debe garantizar este derecho y, como dice el artículo 34°, garantizará también, a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado. Esta ley presenta ochenta y dos artículos, de los cuales para la presente investigación destacaremos los siguientes:

“Artículo 3°.- En la aplicación de esta ley deberá darse cumplimiento a los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social”. (Ministerio de Planificación, 2010)

El artículo 3 menciona nuevos conceptos que no estaban presente en normativas anteriores, y que abarcan otras áreas de la accesibilidad además de la física, como el acceso a servicios y herramientas, por lo que demuestra un avance en la visión de la discapacidad. Define en primer lugar, el concepto de vida independiente, que es lo que todas las personas, con o sin discapacidad, debiesen poder tener, ello implica, permitir a las personas tomar sus propias decisiones y actuar de manera autónoma, hasta participar activamente en la comunidad. También define accesibilidad y diseño universal, términos que se refieren a un entorno, objeto o herramienta, que puedan ser comprendidos y utilizados por todas las personas de la manera más autónoma posible.

“Artículo 5°.- Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. (Ministerio de Planificación, 2010)

Como se mencionó anteriormente, ha habido un avance en conceptos y en la visión hacia la discapacidad. El artículo 5 define a las personas con discapacidad, concepto que estaba presente en la ley 19.284, sin embargo, fue actualizado y cuenta con diferencias. El primer cambio que presenta, es que se reconoce la discapacidad de carácter temporal, ya que antes solo se consideraba de carácter permanente. Una segunda diferencia, es que no se cuantifica la proporción en que la discapacidad afecta a la capacidad educativa, laboral o de integración social de la persona, así como la ley 19.284 establecía como mínimo un tercio de estas capacidades. Por último, la ley actual reconoce las barreras presentes en el entorno como factor que agudiza los obstáculos, y no las características de las personas.

“Artículo 8º.- Con el fin de garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, el Estado establecerá medidas contra la discriminación, las que consistirán en exigencias de accesibilidad, realización de ajustes necesarios y prevención de conductas de acoso”. (Ministerio de Planificación, 2010)

El artículo 8 establece que el Estado garantizará la igualdad mediante medidas contra la discriminación, destacando que esto abarca diferentes áreas, por ejemplo, área física mediante exigencias de accesibilidad, es decir, entornos, productos y servicios, deberán cumplir con ciertos requisitos que promuevan la movilidad, acceso y participación en condiciones de equidad. También, establece aplicar adecuaciones o ajustes razonables en las instancias educativas en que se requiera, para así favorecer el proceso de aprendizaje, además de garantizar igualdad en cuanto a conductas de acoso, esto es, toda acción que por consecuencia atente contra la dignidad de una persona con discapacidad.

“Artículo 9º. Inciso segundo.- Asimismo, el Estado adoptará las acciones conducentes a asegurar a los niños con discapacidad el pleno goce y ejercicio de sus derechos, en especial el respeto a su dignidad, el derecho a ser parte de una familia y a mantener su fertilidad, en condiciones de igualdad con las demás personas”. (Ministerio de Planificación, 2010)

Continuando con lo mencionado en el artículo anterior, este establece que el Estado es responsable de asegurar los derechos de los niños con discapacidad. Si bien ejemplifica algunos de ellos, da a entender que se refiere al goce y ejercicio de todos sus derechos, incluyendo el derecho a educación, que es relevante para esta investigación. Cabe destacar que por primera vez se habla específicamente de niños con discapacidad, haciendo un artículo apartado para enfatizar en ellos, no solo generalizando a todas las personas con discapacidad.

“Artículo 12.- El Estado promoverá la autonomía personal y la atención a las personas en situación de dependencia a través de prestaciones o servicios de apoyo, los que se entregarán considerando el grado de dependencia y el nivel socioeconómico del postulante.” (Ministerio de Planificación, 2010)

El artículo 12 menciona otra responsabilidad del Estado ante personas con discapacidad, en este caso, habla de prestaciones o servicios de apoyo a personas en situación de dependencia. Esta atención deberá facilitar la autonomía en su medio habitual y proporcionar un trato digno en todos los ámbitos de su vida personal, familiar y social.

“Artículo 21.- La rehabilitación integral es el conjunto de acciones y medidas que tienen por finalidad que las personas con discapacidad alcancen el mayor grado de participación y capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, en consideración a la deficiencia que cause la discapacidad”. (Ministerio de Planificación, 2010)

En el presente artículo se define el término rehabilitación integral y sus principales objetivos, en donde se aclara que tiene por finalidad que las personas con discapacidad puedan ejercer actividades de la vida diaria en su máximo de capacidad. En específico considera proporcionar o restablecer funciones según sea el caso, como el desarrollo de conductas y destrezas para una inclusión laboral y educacional. También se establece que, tienen derecho a acceder a lo largo de toda su vida a la rehabilitación y diferentes apoyos

profesionales, siempre que cuenten con la certificación de las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez, mencionado en el Inciso cuarto del artículo 4° de la presente ley.

“Artículo 23.- El Estado, a través de los organismos competentes, impulsará y aplicará medidas de acción positiva para fomentar la eliminación de barreras arquitectónicas y promover la accesibilidad universal”. (Ministerio de Planificación, 2010)

Es importante destacar que, antes del artículo 23, se hablaba de que las edificaciones fueran accesibles según ciertos requisitos, sin embargo, ahora se hace una diferencia, en donde se establece que el Estado impulsará medidas para fomentar la eliminación de barreras arquitectónicas, y, por ende, promover la accesibilidad universal.

“Artículo 28.- Todo edificio de uso público y todo aquel que, sin importar su carga de ocupación, preste un servicio a la comunidad, así como toda nueva edificación colectiva, deberán ser accesibles y utilizables en forma autovalente y sin dificultad por personas con discapacidad, especialmente por aquellas con movilidad reducida... Si las edificaciones y obras señaladas en este inciso contaren con ascensores, estos deberán tener capacidad suficiente para transportar a las personas con discapacidad de conformidad a la normativa vigente”. (Ministerio de Planificación, 2010)

Este artículo se conserva de la ley 19.284, sin embargo, presenta una diferencia en el carácter administrativo de la edificación, ya que, en el artículo actual, no se habla sobre edificio público o privado, sino que, de uso público, lo que da a entender que cualquier obra a la que acuda un público debe ser accesible. Asimismo, menciona que, en caso de haber ascensor en la edificación, este debe ser apto para personas con discapacidad, es decir, contar con dimensiones y alturas conforme a lo que establece la normativa. El cumplimiento de que las nuevas edificaciones se sujeten a lo mencionado corresponderá a las normas establecidas por el Ministerio de Vivienda y Urbanismo.

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

El artículo 34 habla acerca de la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho al acceso a educación de personas con discapacidad, siendo establecimientos de educación regular o especial, y establecimientos públicos o privados. Es importante destacar que además de garantizar el derecho a educación, el Estado también deberá garantizar el acceso, es decir, considerando el área física. Además, el presente artículo menciona que, establecimientos regulares deberán contemplar planes para alumnos con necesidades educativas especiales.

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

Si bien, el presente artículo es una actualización del artículo 26 de la ley 19.284, se presentan muchas diferencias que demuestran el avance en la visión sobre la discapacidad. Se define educación especial como una modalidad del sistema escolar que provee recursos especializados, sin embargo, en la ley ya derrocada, se hablaba de una diferenciación entre esta modalidad y la educación general. Actualmente, el enfoque del artículo es que, en la modalidad que sea, ya sea regular o especial, lo importante es asegurar el aprendizaje de calidad a personas con necesidades educativas especiales, sin hacer una diferencia, pues la educación especial es una modalidad transversal presente en todos los niveles y espacios educativos.

“Artículo 36.- Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.

Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales.

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

Continuando con el artículo anterior, se determina que en establecimientos regulares se debe incorporar todas las adecuaciones, no solo curriculares, sino también físicas y materiales de apoyo, para permitir el acceso a los cursos a personas con discapacidad, y que, en caso de que esta integración no sea posible por el tipo de discapacidad, se impartirán clases especiales en el mismo establecimiento a través de la Opción 4 que ofrecen los PIE o en una escuela especial que dé respuesta a los requerimientos de los estudiantes. Además, cabe resaltar, el Ministerio de Educación tendrá la responsabilidad de hacer partícipes a los estudiantes con necesidades educativas especiales, especificando la importancia de sus opiniones, en las mediciones de la calidad de educación a través de la participación en las diversas pruebas que se aplican a nivel nacional.

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

Similar a lo mencionado anteriormente, el artículo 37 menciona que la necesidad de acceder a la educación especial puede ser determinada, principalmente por equipos de profesionales del Ministerio de Educación acompañados de otros profesionales también competentes, los cuales deberán considerar la opinión del estudiante, su familia y su

cuidador. Es importante destacar este punto dado que, se considera la autonomía del alumno, autonomía al momento de pensar y poder dar su opinión.

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

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

En el primer inciso del artículo 39 se menciona el hacer partícipe a las personas con discapacidad en programas de desarrollo cultural y el perfeccionamiento, este último se especifica en el segundo inciso. Es de gran importancia comprender que la educación no debe quedar solo en la escuela, sino que las personas con discapacidad también deben gozar de su derecho de cursar una carrera, o estudios técnicos, o prepararse en un oficio que le permitan acceder al área laboral. Se establece, además, que las instituciones de educación superior deben ser accesibles físicamente y, también, deben adaptar el material y los medios de enseñanza para que así personas con discapacidad puedan cursar las distintas carreras.

“Artículo 42.- Los establecimientos educacionales deberán, progresivamente, adoptar medidas para promover el respeto por las diferencias lingüísticas de las personas con discapacidad sensorial, sean sordas, ciegas o sordo-ciegas en la educación básica, media y superior, con el fin de que éstos puedan tener acceso, permanencia y progreso en el sistema educativo”. (Ministerio de Planificación)

El artículo 42 se refiere a personas con discapacidades sensoriales, estableciendo que los establecimientos deberán, progresivamente, adoptar medidas y los ajustes necesarios que promuevan formas alternativas de comunicación para su acceso y permanencia en el sistema educativo, además de promover el respeto por sus diferencias.

Si bien, para la presente investigación se analizaron los artículos más relevantes relacionados con discapacidad y educación, esta Ley es la más completa con respecto a discapacidad, y en el resto de artículos abarca otras áreas que no se mencionaron. En adición, se observó una modificación a tres artículos realizada en el presente año, la cual veremos a continuación.

3.4.3 Ley N° 21.303

El 15 de enero del año 2021 se promulgó la Ley N° 21.303, la cual es una modificación a la Ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, agregando nuevas definiciones al artículo 6 como “persona con discapacidad auditiva”, “persona sorda”, y “comunidad sorda”.

Otra modificación presente es en artículo 26, donde establece que “la lengua de señas chilena es la lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas sordas”, y, de acuerdo a esto, el Estado “reconoce su carácter de lengua oficial de las personas sordas,

obligándose a promover, respetar y a hacer respetar, de conformidad con la Constitución, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”. Además, se agrega un inciso que establece que “la enseñanza de la lengua de señas será realizada preferentemente por personas sordas calificadas”. (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021)

Por último, se incorpora un inciso tercero en el artículo 34 de la Ley 20.422, en el cual se establece que en los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media se deberá “garantizar el acceso a todos los contenidos del currículo común... a través de la lengua de señas como primera lengua y en español escrito como segunda lengua” para los y las estudiantes sordas. (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2021).

Se mencionan estas modificaciones dado que, es importante visibilizar y especificar de acuerdo a todo tipo de discapacidad, ya que, las necesidades educativas especiales son diferentes según la severidad de la discapacidad o, como ya se mencionó, según el tipo, ya sea sensorial, intelectual o física, pero, el acceso al goce de derechos debiese ser el mismo para todas las personas, tengan o no una discapacidad. Asimismo, cabe destacar el hecho de que el Estado reconozca la lengua de señas como lengua oficial de personas sordas, ya que, esto acredita y en cierta manera, obliga el que se respeten las leyes y que esto sea fiscalizado.

3.4.4 Decreto 170

Por otro lado, el 14 de mayo del año 2009, el Ministerio de Educación promulgó el Decreto 170, el cual “fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial” (Ministerio de Educación, 2009).

En el artículo 2 del presente decreto se define “alumno que presenta necesidades educativas especiales”, para luego, en el mismo artículo, ahondar en la definición de necesidades educativas especiales (NEE) de carácter permanente y transitorio. De esta manera, se define NEE como aquellas ayudas y recursos adicionales que requieren algunos estudiantes para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, contribuyendo al logro de los fines de la educación (Ministerio de Educación, 2009).

Asimismo, a partir de la definición de las necesidades especiales transitorias y permanentes, se realiza una clasificación en cuanto a qué discapacidades o trastornos considera cada una, y luego definen de qué trata cada una de ellas. Si bien, no es relevante mencionar toda la clasificación, sí cabe destacar que estas discapacidades y trastornos se incorporan al Programa de Integración Escolar (PIE) en la educación regular.

Este programa trata sobre “procedimientos específicos para aquellos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje y participación que no son susceptibles de resolver a través de las estrategias y recursos habituales que dispone el docente y que requieren de apoyo especializado” (Orientaciones PIE, 2013). Es importante para la investigación mencionar este decreto, dado que, a partir del diagnóstico anual que se realiza, se determina si es que estudiantes con discapacidad pueden acceder a este programa, y en caso de no ser así, deben asistir a un establecimiento de educación especial.

3.4.5 OGUC – Decreto N°50

Otro antecedente importante es la promulgación del Decreto Supremo N°50 en el año 2016, que es una modificación del Decreto Supremo N°47 de la Ordenanza General de Urbanismo y Construcción del año 1992, a partir de la Ley N°20.422 del año 2010. En su primer artículo el Ministerio de Vivienda y Urbanismo establece que, en los conceptos definidos en el artículo 1.1.2 de la OGUC se deben agregar “accesibilidad universal”, “diseño universal” y “persona con discapacidad”, según lo expuesto por la Ley N°20.422. En adición, se presentan nuevos conceptos como “ruta accesible” y “huella podotáctil”, que regulan la accesibilidad al interior de edificios públicos y espacios exteriores de uso público.

Continuando con las modificaciones del DS N°50, se reemplaza el artículo 2.2.8, que tiene como finalidad “asegurar el uso, permanencia y desplazamiento de todas las personas en forma autónoma y sin dificultad, incluidas las personas con discapacidad” (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2016). Este fue reemplazado ya que, en la versión anterior, se utilizaban conceptos como “persona discapacitada”, lo cual es un término que atenta contra la dignidad de la persona, dado que hace referencia a falta de capacidades, por lo que, con estudios y cambios de perspectivas ha evolucionado, llegando a lo que actualmente conocemos por “persona con discapacidad”.

Asimismo, se establecen modificaciones en disposiciones que deben cumplir los espacios públicos para, así, asegurar el uso y desplazamiento de todas las personas de manera autónoma. Al comparar estas especificaciones con las expuestas en el artículo original, podemos notar que la versión antigua era sumamente general, siendo solo tres disposiciones, a diferencia del actual, que, además de ser diez disposiciones, estas tienen subdivisiones para especificar ciertas dimensiones, resaltando, además, el uso de los nuevos conceptos mencionados anteriormente. Para fines de la investigación no se detallarán las disposiciones, ya que son descripciones para el espacio público y mobiliario urbano, por lo que no influyen en el presente estudio, que abarca el interior de una edificación de uso público.

El octavo punto de esta modificación, abarca los cambios en requisitos mínimos que deben cumplir las edificaciones de uso público en cuanto a accesibilidad y desplazamiento. Si analizamos el artículo de la versión original, resalta el hecho de que diga “accesibilidad y desplazamiento en las edificaciones, o parte de ellas”, lo que nos da a entender que no todos los espacios y unidades de la edificación serían accesibles, y, por ende, las personas con discapacidad estarían limitadas a desplazarse solo en algunas zonas del lugar. Además, nuevamente aparece el concepto de “persona discapacitada”, que, como se mencionó en un análisis anterior, es un término que está obsoleto dado a estudios y evolución de este.

Versión original: *“Artículo 4.1.7. Con el objeto de establecer requisitos mínimos de accesibilidad y desplazamiento en las edificaciones, o parte de ellas, para ser utilizadas adecuadamente por personas discapacitadas, los edificios de uso público que se construyan o destinen a tal fin, deberán cumplir con las siguientes disposiciones mínimas...”* (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2016).

En la versión actualizada del artículo, se menciona que, todo edificio de uso público, sin importar su carga de ocupación, debe ser accesible y utilizable de forma autovalente y sin dificultad por personas con discapacidad, por lo que, al comparar con la versión anterior, esta sí establece que, si el edificio es de uso público, debe ser accesible en su totalidad, pudiendo, las personas con discapacidad, desplazarse por todos los espacios. En cuanto a los requisitos mínimos, estos especifican dimensiones y condiciones que debe cumplir el edificio en cuanto a la ruta accesible, desniveles, rampas y planos inclinados antideslizantes, ascensores, puertas, servicios higiénicos y otros criterios que no se mencionaban en la versión anterior.

Luego, en los puntos 9, 10 y 11, se modifican los artículos 4.2.6, 4.2.7 y 4.2.24, que hablan de alturas mínimas, barandas o antepechos, y de la altura de dispositivos anti pánico en puertas de escape, respectivamente. En estas modificaciones, no solo se cambian alturas, sino que se especifican nuevos criterios que antes no estaban descritos, como, por ejemplo, el dispositivo anti pánico, por lo que podemos interpretar que ha habido un avance en las medidas para hacer cada vez más accesible una edificación.

En el punto trece, que es parte del capítulo “Locales Escolares y Hogares Estudiantiles”, se agrega un inciso que establece que, estos edificios deben cumplir con lo estipulado en el nuevo artículo 4.1.7, y, además, especifica las unidades y espacios que debe conectar la ruta accesible al interior del establecimiento para asegurar el desplazamiento de personas con discapacidad en la totalidad de este, desde el acceso al edificio hasta salas de clases, talleres, biblioteca, salas del personal, servicios higiénicos, patio, cancha, gimnasio, y auditorio, sumando también, una conexión a los estacionamientos para personas con discapacidad en caso de que el proyecto lo contemple.

Es importante mencionar también, la División de Desarrollo Urbano (DDU) N°54, el cual es un criterio específico publicado en 1999, respecto a la aplicación del Artículo 4.1.7. de la Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones. Este criterio llamado “Accesibilidad y desplazamiento de personas con discapacidad en edificios y lugares donde concurre público”, vela por facilitar la accesibilidad y circulación de personas con discapacidad, es decir, cuando un proyecto no cuente con ascensores o montacargas, los desniveles entre recintos de uso público deberán salvarse mediante rampas o elementos mecánicos que permitan el acceso y circulación (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 1999).

Luego, en el punto catorce, modificando el artículo 4.5.8, se agrega en el inciso primero que “el servicio higiénico para personas con discapacidad deberá estar incorporado dentro de los recintos para uso de los alumnos y de las alumnas, lo mismo que las duchas”, y, asimismo, se debe contar con servicio higiénico para personas con discapacidad para el personal docente y administrativo. La versión original de este artículo no presentaba existencia de servicios higiénicos para personas con discapacidad específicamente.

A partir de cada punto analizado y todas las modificaciones presentes en el Decreto Supremo N°50, se puede concluir que ha habido un gran avance y mejora en normativa en cuanto a accesibilidad en espacios públicos y edificaciones de uso público también, asegurando un mejor desplazamiento y permanencia de personas con discapacidades en ellos. Se puede interpretar también, que la perspectiva hacia la discapacidad ha

evolucionado, ya que, con estas modificaciones se pretende que las personas puedan llegar a cada espacio sin mayor dificultad, y sin que el entorno los limite. A pesar de esto, queda mucho trabajo en temas de normativa aún, ya que, se pueden encontrar detalles con vacío de información, lo que genera barreras para las personas en situación de discapacidad.

3.5 Manual de Accesibilidad Universal

Por último, otro antecedente a considerar previo al desarrollo de la investigación es el Manual de Accesibilidad Universal de la Corporación Ciudad Accesible del año 2014, el cual, si bien no es un documento oficial del gobierno, propone y recomienda lo que emana de los documentos oficiales, pero, llegando más allá de los estándares mínimos que presenta. Este manual presenta seis capítulos, en donde en el primero se encuentran definiciones y principios generales, y luego, los demás capítulos abarcan la accesibilidad en diferentes espacios, sea público, en edificación, en espacios de recreación y servicio, medio natural y en el entorno laboral.

En el primer capítulo, como ya se mencionó, se explican conceptos como “accesibilidad universal”, “diseño universal” y “discapacidad”, conceptos clave para el desarrollo de esta investigación. También, parte del capítulo trata sobre las medidas mínimas y máximas correspondientes al área necesaria y comfortable para que cualquier persona pueda utilizar y circular libremente por el espacio. Estas medidas están dispuestas de acuerdo a las dimensiones del espacio requerido por una persona en silla de ruedas, tomando en consideración su ancho, su radio de giro y su altura.

El tercer capítulo trata sobre la accesibilidad en el interior de una edificación. Comienza describiendo las soluciones a las circulaciones horizontales como lo son las rampas y pasillos, la necesidad de borde o pasamanos, como se muestra en la Figura 4 y 5 respectivamente, para evitar caídas. Además, indica las pendientes máximas según la longitud de la rampa, en donde siempre se aconseja un 8%. Se menciona la necesidad del material antideslizante de la superficie de la rampa y la franja de textura de alerta que debe ir a 40 cm del inicio y término de esta.

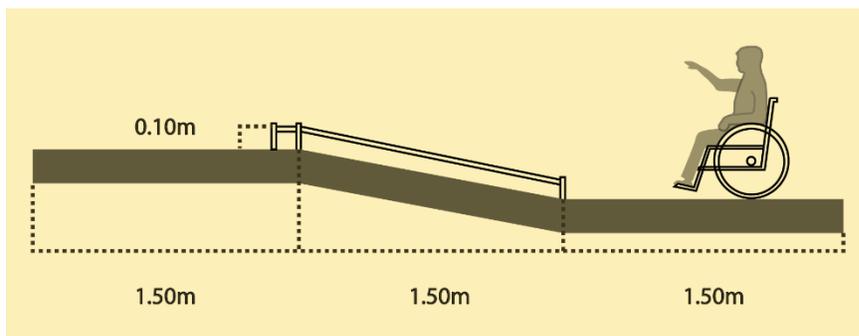


Figura 4: Rampa de longitud inferior a 1.50m | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

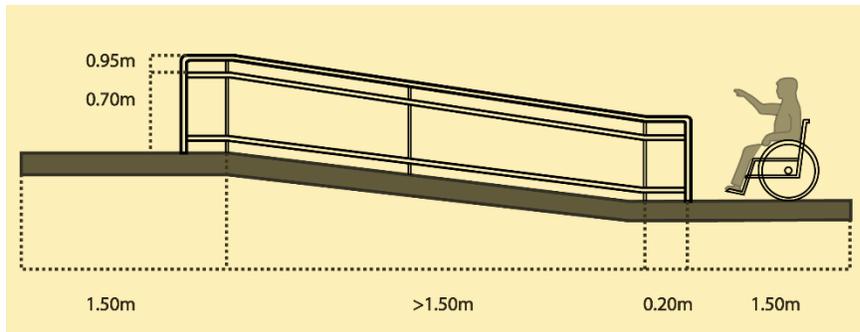


Figura 5: Rampa de longitud mayor a 1.50m | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

Asimismo, menciona el ancho mínimo de una rampa, y la necesidad de considerar el radio de giro de una silla de ruedas, sea cual sea la forma de su estructura. Como se observa las Figuras 6 y 7, son rampas que cambian de dirección de diferentes maneras, sin embargo, deben respetar el ancho de 1.50m para así no limitar el giro y hacerla inaccesible.

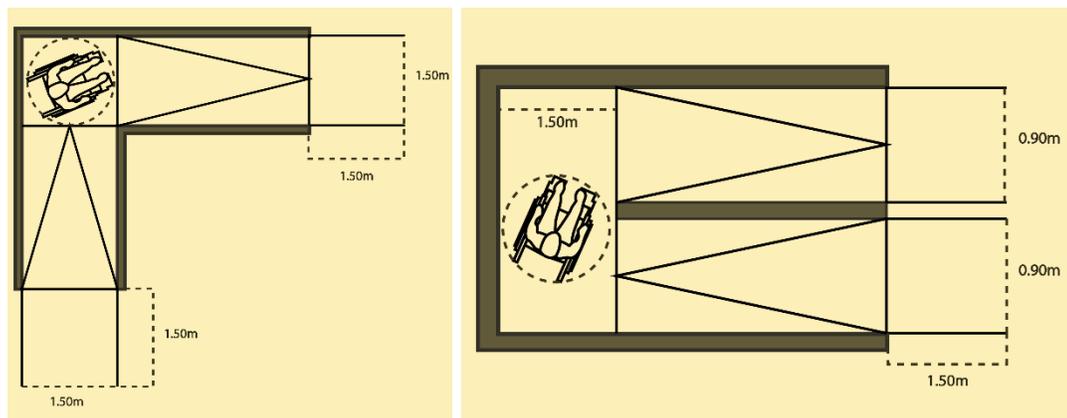


Figura 6 y 7: Cambios de dirección en rampas | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

En cuanto a pasillos se detallan las dimensiones mínimas para propiciar el espacio necesario para una silla de ruedas, como se observa en la Figura 8, las puertas interiores deben tener un espacio libre de 0.80m, mientras que las circulaciones dependen de para cuántas personas se considere el pasillo. Asimismo, se especifica en caso de un pasillo sin salida, este debe tener las dimensiones necesarias para proporcionar el radio de giro, como se puede observar en la Figura 9. Además, se debe contemplar recorridos libres de peldaños, para no obstaculizar el desplazamiento de una silla de ruedas, o en caso de haber algún desnivel, esto debe transformarse en rampa del total del ancho del pasillo, y, en caso de no ser posible, se debe ofrecer una circulación alternativa que sí sea accesible.

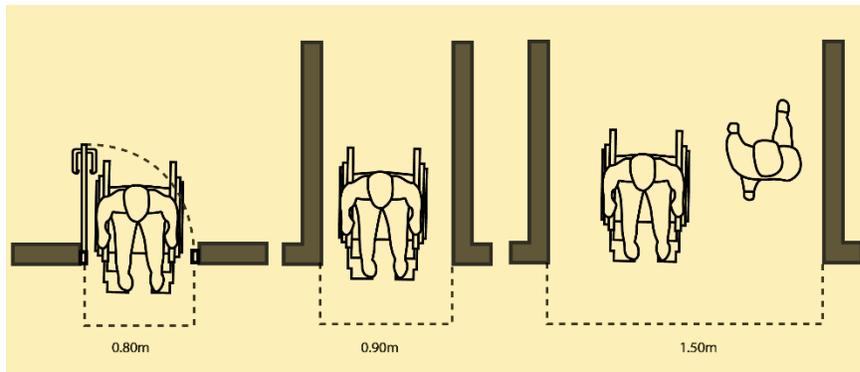


Figura 8: Puerta y circulaciones de interior | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

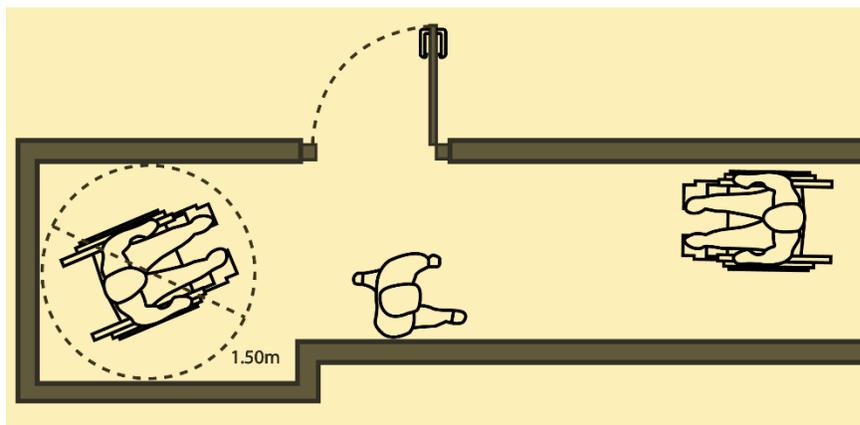


Figura 9: Final de un pasillo contempla giro | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

Como segundo subtítulo del capítulo, se describen las soluciones de circulaciones verticales, en donde primero mencionan las escaleras que, si bien no corresponden a una circulación accesible, sí existen ciertos parámetros para que no dificulten su uso para personas con movilidad reducida. Se especifican medidas generales como la huella de la escalera y su contrahuella, y resaltando que los peldaños deben ser siempre uniformes en dimensiones para no provocar caídas. También, al igual que como se mencionó en las rampas anteriormente, su materialidad debe ser antideslizante y se recomienda una franja de textura y color de todo el ancho de la escalera y de 40 a 60 cm de profundidad, instalada 40 cm antes del inicio y término de las escaleras como se observa en la Figura 10, para que todas las personas, incluyendo quienes tengan discapacidad visual, puedan detectar su presencia. Por último, por seguridad del usuario se recomienda la instalación de pasamanos, este debe ser continuo y sobrepasar al menos 20 cm el inicio y el término de la escalera.

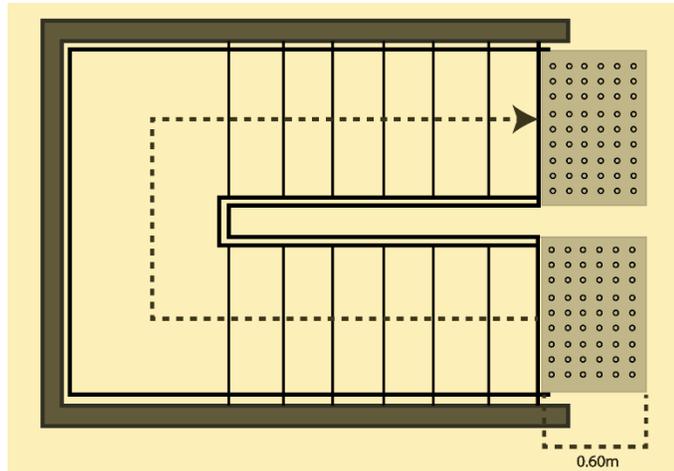


Figura 10: Huela podotáctil y cambio cromático | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

En cuanto a los elevadores, se mencionan dos casos, primero las dimensiones mínimas en caso de que la ocupación sea para una persona en silla de ruedas más un acompañante, y el segundo caso es una silla de ruedas y varios usuarios, como muestran las Figuras 11 y 12 respectivamente. Agregando la importancia de existir una separación con el muro de 1.50m para dar espacio a una silla de ruedas.

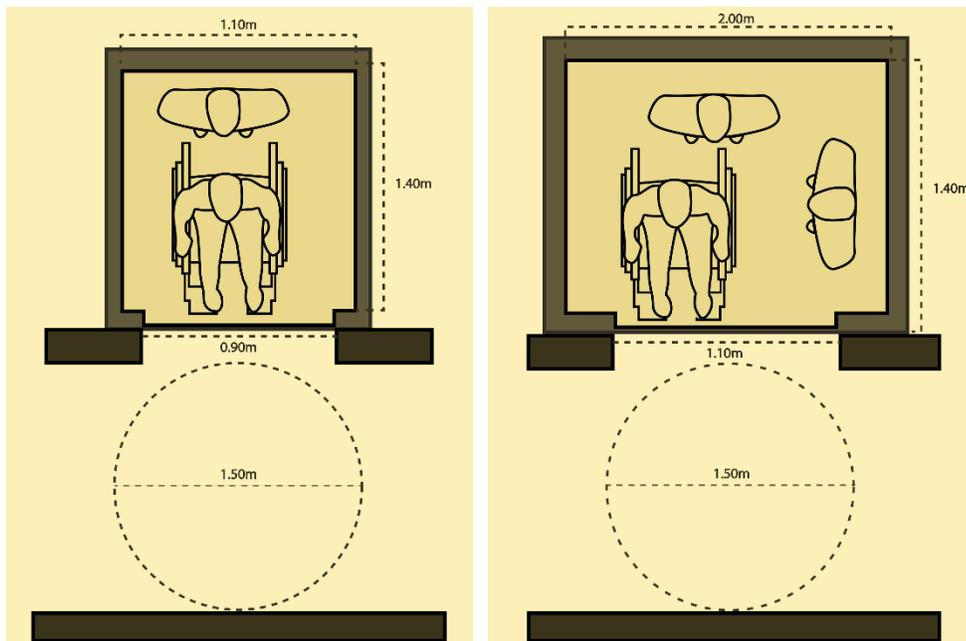


Figura 11 y 12: Dimensiones de ascensor | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

También, se detallan las alturas de los botones de comando y de numeración, pasamanos y otras especificaciones técnicas que se pueden observar en las Figuras 13 y 14. Luego se reconocen diferentes tipos de puertas, en donde se especifica que las de acceso a una edificación de uso público deben tener un ancho libre de 90 cm, mientras que las puertas interiores se recomienda tener un ancho libre de 80 cm, para así permitir el paso

de una silla de ruedas. Entre los distintos tipos de puertas que se caracterizan, se destaca que la puerta giratoria no ofrece condición de uso para personas con discapacidad física, por lo que debe existir algún acceso alternativo a este. Además, el manual describe como “importante” que “en baños la puerta debe tener un ancho libre mínimo de 80 cm y abrir hacia afuera”.

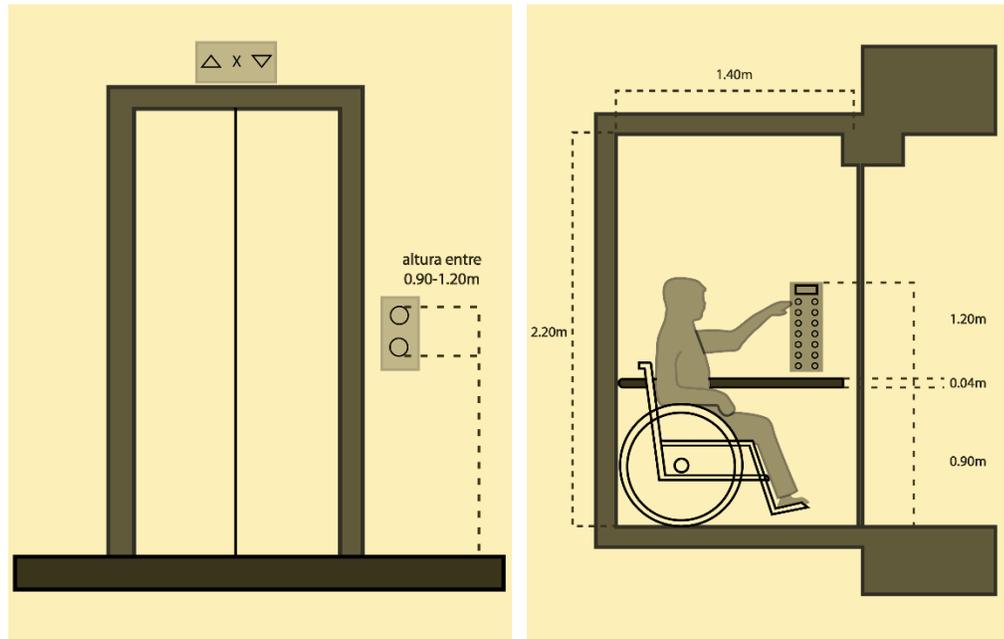


Figura 13 y 14: Elevación y perfil de ascensor | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

En cuanto al diseño de ventanas, estas deben considerar las medidas de alcance visual y manual para personas en silla de ruedas o de baja estatura. Se recomienda que estos vanos sean abatibles hacia el interior o corredera horizontal, a no ser que esta se encuentre en un pasillo y ahí la primera opción se descarta.

Finalmente, el último subtítulo de este capítulo menciona y nombra los criterios de los diferentes recintos que hay al interior de una edificación para que cuenten como accesibles. Se detallarán los espacios que se relacionen con la investigación, es decir, espacios presentes en instituciones educativas. Comenzando por el acceso al edificio, este debe tener un hall de acceso o recepción, en donde se especifica que el pavimento debe ser antideslizante y en caso de existir alfombra, esta debe estar adherida al suelo. En cuanto al mobiliario, los mesones deben considerar diferentes alturas, con altura máxima de 110cm y mínima para niños y personas en silla de ruedas, de 80 cm, además de tener un espacio libre de 40cm para la aproximación frontal de la silla.

Con respecto a los baños, se menciona que debe estar libre de escalones y lo fundamental que son las dimensiones y disposición de los elementos. Considerar un diámetro de 150cm en el suelo, para que una silla de ruedas pueda maniobrar un giro libre de obstáculos o elementos sueltos, y se debe contar con piso antideslizante. A continuación, se presenta una serie de Figuras; 15, 16, 17 y 18, que muestran diferencias

en la distribución e implementación de elementos. Se muestra con una puerta que abre hacia el exterior, luego el mismo baño con una puerta hacia el interior, la siguientes dos muestran las posiciones en que se puede encontrar el inodoro y qué implementos son necesarios en cada caso.

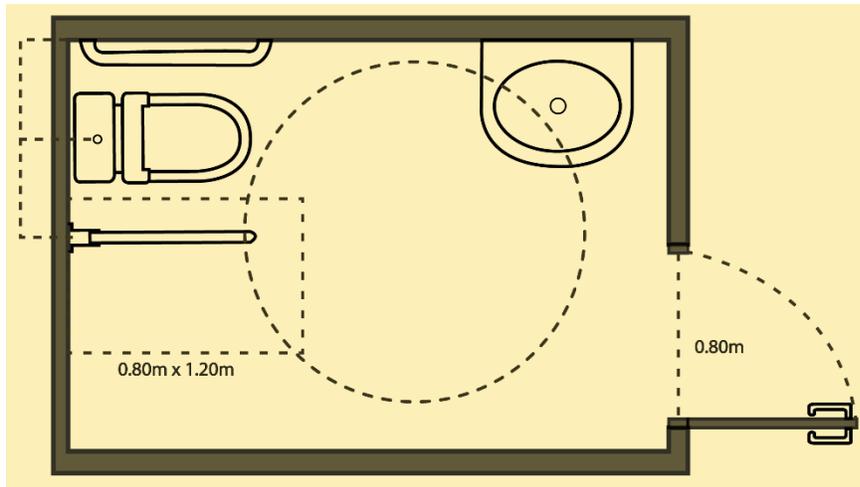


Figura 15: Baño accesible, puerta abre hacia exterior | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible

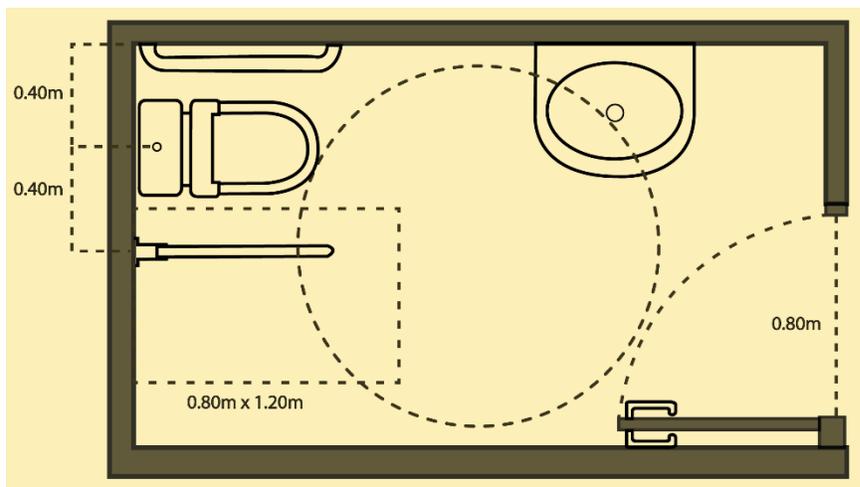


Figura 16: Baño accesible, puerta abre hacia interior | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

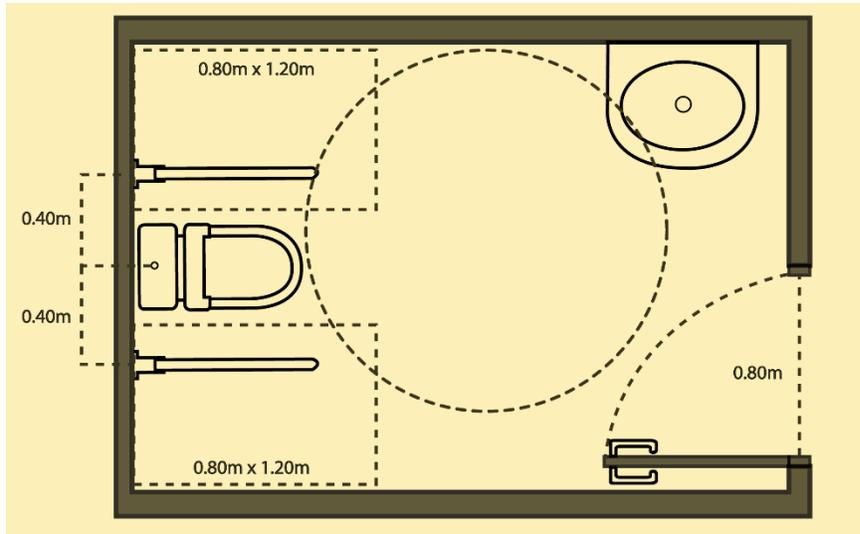


Figura 17: Espacio de transferencia bilateral | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

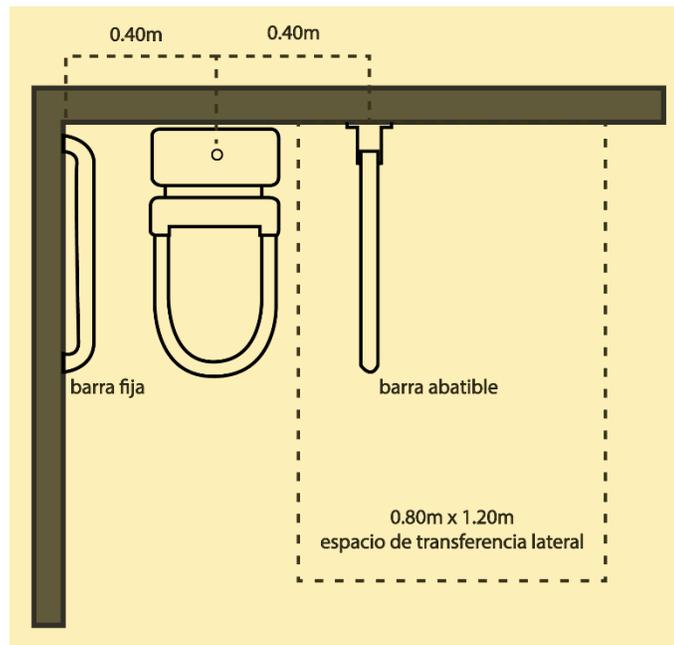


Figura 18: Condiciones espacio lateral | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

Luego se detallan en las Figuras 19 y 20, en elevación, las dimensiones y alturas de cada artefacto presente en un baño, como el inodoro y sus barras, el lavamanos, espejos y artefactos varios. Como también en la Figura 20, se puede observar la manera en que se utiliza el artefacto, por lo que es necesario que cuenta con la altura libre de 0.70m, para así facilitar la aproximación de la silla de ruedas.

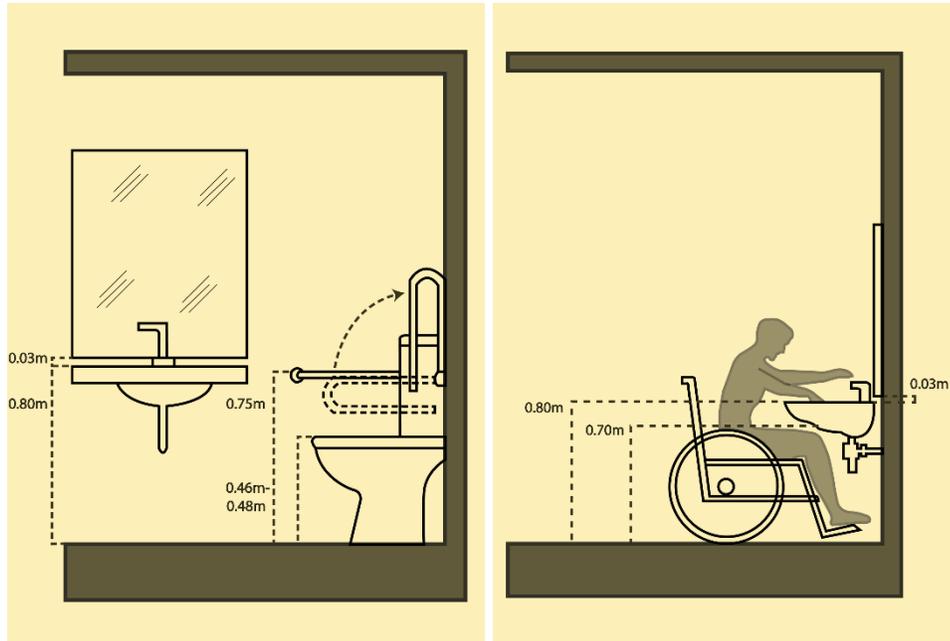


Figura 19 y 20: Condiciones de alturas | Elaboración propia en base a DS 50 dibujada de Ciudad Accesible.

Para un comedor accesible se recomienda al menos un circuito de 120cm de ancho para la aproximación de una silla de ruedas hasta las mesas. La mesa debe tener una altura entre 75cm y 80cm y ancho de 80cm, con espacio libre inferior de 70cm y profundidad de 60cm para poder acomodar los pies bajo la mesa. En el caso de tener barras en donde se retira la comida, esta debe considerar una zona destinada para personas en sillas de ruedas, donde tendrá una altura entre 80 y 85cm y altura libre inferior de mínimo 70cm.

Como último punto de especificaciones del manual, que es de importancia para la presente investigación, se encuentran los escritorios y estaciones de trabajo, los cuales se pretende comparar y/o relacionar con los pupitres de los estudiantes, sin embargo, el manual al respecto menciona que “los diseños actuales de escritorio y sistemas modulares para puestos de trabajo son ajustables en altura y flexibles en posiciones, adaptándose y facilitando el uso a todas las personas”, por lo que es información que si bien, es correcta, es extremadamente general.

A partir de todo lo expuesto sobre el manual de accesibilidad, se puede concluir que, si bien, en gran mayoría las especificaciones que presenta son parte de las dimensiones mínimas que establece la normativa, lo interesante son las recomendaciones que este hace, con respecto a la distribución de elementos en el espacio, o algunas medidas que no estaban por normativa. También es de mucha ayuda el material visual que entrega, ya que las leyes o decretos no van acompañados de imágenes o de algo que facilite el entendimiento de lo expuesto de manera teórica, a diferencia del manual, por lo que la lectura es más rápida y comprensible.

4. Marco Teórico

En el presente capítulo se definirán y explicarán conceptos que estarán presentes a lo largo de la investigación, a través de una revisión bibliográfica.

4.1 Modelos de discapacidad

Según Gaete-Reyes (2017), la discapacidad ha sido conceptualizada a lo largo del tiempo de diferentes maneras. Estas conceptualizaciones o modelos han influido en la manera en que el entorno se ha ajustado para responder a las diferentes necesidades de las personas con discapacidad. Existen tres modelos de la discapacidad: el médico, el social y el modelo relacional (Gaete-Reyes, 2017). El modelo médico postula la discapacidad como una condición individual, algo que se puede curar mediante rehabilitación. Según este modelo la discapacidad y sus restricciones son un problema causado específicamente por la deficiencia física, sensorial o psíquica, de la persona (Gaete-Reyes, 2017).

Por otro lado, siguiendo la cronología y en respuesta al modelo anterior, se postula el modelo social, el cual critica la visión de la discapacidad como condición individual, señalando que es la sociedad quien impone las barreras, haciendo una diferencia entre “*discapacidad*” y “*deficiencia*”, dando a entender que las barreras son las que discapacitan a las personas con deficiencias. Entendiendo la complejidad de explicar el fenómeno de la discapacidad, nace, por último, en respuesta a ambos modelos anteriores, el modelo relacional, que postula que la discapacidad se produce por la interacción entre factores personales, como las deficiencias físicas que podría tener un individuo, y factores contextuales (barreras construidas socialmente) (Gaete-Reyes, 2017).

En el ámbito nacional, el modelo relacional ha permeado las definiciones de los documentos normativos que regulan la accesibilidad. El Ministerio de Viviendas y Urbanismo define persona con discapacidad como:

“teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2016).

La presente investigación abordará la discapacidad a partir del modelo relacional, ya que es la mirada más completa, que abarca tanto las condiciones de la persona, sean estas físicas, sensoriales o intelectuales, como las condiciones del entorno en el cual se desarrolla. También es importante reconocer los diversos tipos/grupos de discapacidad, dado que en las escuelas especiales pueden estar todas presentes y cada una de ellas tiene necesidades, barreras y facilitadores diferentes.

4.2 Tipos de discapacidad

4.2.1 Discapacidad Física

La Confederación Española de personas con Discapacidad Física y Orgánica (COCEMFE) postula que la discapacidad física “hace referencia a la disminución o ausencia de funciones motoras o físicas, que a su vez repercute, en el desenvolvimiento o forma de llevar a cabo determinadas actividades en una sociedad que presenta severas limitaciones y barreras” (COCEMFE, 2019). Este postulado hace referencia a los modelos de discapacidad social y relacional que reconocen que el entorno limita a las personas con discapacidad, debido a las diferentes barreras que presenta.

4.2.2 Discapacidad Sensorial

Otro tipo de discapacidad es la sensorial que, “debido a la afectación de uno o varios de los sentidos, presentan una disminución importante del volumen de información que recogen del ambiente que les rodea” (Divulgación Dinámica, s.l., 2020). Estos tipos de discapacidad pueden ser visual o auditiva, y requieren que las personas cuenten con ayudas técnicas como bastones, en caso de ceguera o visión reducida, o audífonos (aparatos para la audición), para las personas con discapacidad auditiva.

4.2.3 Discapacidad Intelectual

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) definió, en el año 2011, la discapacidad intelectual como “limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (AAIDD, 2011 – citado por Universidad Católica de Valencia, 2017) y puede causar dificultades a las personas que la tienen al relacionarse con su entorno y con las otras personas que ahí se encuentren.

Cabe mencionar que el presente estudio considera estudiantes que asisten a escuelas especiales: niños, niñas y jóvenes con cualquier tipo de discapacidad, ya sea física, sensorial y/o intelectual, y la combinación de estas. Es por esto la importancia de conocer los diferentes tipos de discapacidades presentes. Asimismo, como se explica en el apartado siguiente, también se debe considerar una solución arquitectónica que aborde las necesidades de los diferentes tipos de discapacidad.

4.3 Accesibilidad y enfoques de Diseño

La accesibilidad se entiende como la característica del urbanismo, la edificación, el transporte y los medios de comunicación, que permite a cualquier persona su utilización con máxima autonomía personal (Amengual et al, 1996). Además, la Ley N°20.422 establece que, así como los entornos, productos y servicios, los procesos, bienes, objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, deben ser utilizables por todas las personas en la misma medida de comodidad, seguridad y autonomía que los primeros (Ministerio de Planificación, 2010: 1).

A partir de la definición acompañada de la Ley, se da por aludido la educación y los establecimientos como parte de espacios que deben permitir su utilización con máxima autonomía, por lo que deben ser accesibles. Para fines de la presente investigación se tomará la accesibilidad desde un ámbito arquitectónico, es decir físico, viendo las facilidades y barreras que los establecimientos a estudiar presentan. A partir de este concepto aparecen dos nuevos términos como enfoques para la creación de un entorno accesible: *diseño universal* y *diseño inclusivo*.

Diseño Universal según The Center for Universal Design (s.f.), es el diseño de productos y entornos que la mayor cantidad de personas posible puede utilizar sin la necesidad de adaptarlos. A diferencia de este último, el Diseño Inclusivo “abarca una mayor cantidad y diversidad de personas e incluye en ellas a las personas con discapacidad” (Lopes, 2019), es un enfoque impulsado por los diseñadores y la industria donde se dirigen a una amplia gama de usuarios, incluyendo críticos como personas con discapacidad, para garantizar que los productos y servicios respondan a las necesidades todas las personas, independientemente de sus diferencias (Coleman, 1999).

Otros conceptos importantes que se mencionan a lo largo de la investigación son; Ruta Accesible definida en el Decreto Supremo N°50 como una circulación en el espacio público, interior o al exterior de una edificación, apta para todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad, además esta superficie de circulación debe ser homogénea y estable, libre de cualquier obstáculo para así no complejizar ni crear barreras en el desplazamiento (Ministerio de Vivienda y Urbanismo, 2016).

Y, en adición, la diferencia entre los conceptos *Inclusión* e *Integración*, ya que suele existir una confusión o desconocimiento sobre ellos. Muchas veces se utilizan como conceptos con un mismo significado, sin embargo, debemos aclarar que no, pues representan filosofías totalmente diferentes, aun teniendo objetivos aparentemente similares. Es la inclusión lo que tenemos por meta como sociedad, la inclusión no se centra en el diagnóstico de la persona, sino que, en sus capacidades, se basa en los principios de equidad y justicia y no en principios de igualdad, la inclusión educativa no persigue que el niño se adapte al grupo, busca eliminar las barreras que le impiden participar en el sistema educativo y social (Doble Equipo, 2013).

Entonces, para entender la diferencia entre ambos conceptos ligado al ámbito educativo, como menciona Iris Carceller:

“La integración educativa la entendemos como aquel proceso en el que los alumnos con discapacidad se adaptan al resto de la comunidad educativa. En cambio, la inclusión educativa implica el derecho a ser comprendido en su singularidad y es la comunidad educativa la que se adapta al alumnado”.

(Iris Carceller, Los Ojos de Hipatia, 2017)

De esta manera, la diferencia fundamental es que la integración ve las diferencias de las personas como una característica para pertenecer a diferentes grupos, como una burbuja dentro de un grupo grande, en cambio, la inclusión valora las diferencias entre las personas como una oportunidad de enriquecimiento de la sociedad, en base al principio de

equidad y justicia. Es así como podemos concluir que, la inclusión educativa es un derecho para todos, las diferencias no debiesen ser un factor limitante para formar parte de un mismo grupo:

“Todos los niños y jóvenes del mundo, con sus fortalezas y debilidades individuales, con sus esperanzas y expectativas tienen derecho a la educación. No son los sistemas educativos los que tienen derecho a cierto tipo de niños. Es por ello, que el sistema educativo de un país es el que debe ajustarse para satisfacer las necesidades de todos los niños y jóvenes.”

(B. Lindqvist, UN-Rapporteur, 1994)

4.4 Educación; Regular y Especial

La discapacidad es un tema tan antiguo como la existencia misma, que se ha ido aceptando con el tiempo como algo natural, es decir, las personas con discapacidad no dejan de tener los mismos derechos que el resto de la sociedad, entre estos derechos esenciales está la educación. Existen dos tipos de establecimientos educativos; Regulares y Especiales: Garanto, (1984) define la Educación Especial como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos considerados excepcionales, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente (Ministerio Educación, 2004).

Si bien en Chile existe el Programa de Integración Escolar (PIE), que tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, favoreciendo la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), no todos los establecimientos están igualmente preparados para satisfacer las necesidades educativas de todos los estudiantes, debido a que no todos los colegios reciben recursos para mejorar infraestructura, o para adquirir material, también hay déficit en la contratación de profesionales y capacitación de los mismos (Cornejo, 2020).

De esta manera es que existen dentro del sistema educativo nacional, dos tipos de establecimientos paralelos, como se mencionó anteriormente; escuela regular y especial, destacando que, si bien hay escuelas especiales, la educación especial es transversal, ya que está presente en establecimientos regulares en el programa de integración también. Actualmente existe una larga discusión sobre lo contraproducente que puede ser crear un mundo paralelo, separado y externo a la dinámica del resto del sistema, pero mientras el sistema de subvenciones no se cambie, y el gobierno no provea recursos a las escuelas con equidad, el único lugar que puede cubrir las necesidades de personas con discapacidad son las escuelas especiales.

4.5 Desarrollo Educativo y Bienestar estudiantil

Para poder abarcar los objetivos de la investigación, es importante entender los conceptos de *desarrollo educativo* y *bienestar estudiantil*, los cuales ambos nacen a partir de una interpretación de un conjunto de términos y acciones que ocurren en el espacio de

aprendizaje. Primero, para ser más clara, el desarrollo educativo se relacionará directamente con el aprendizaje de los estudiantes en el establecimiento, en donde podemos definir aprendizaje como el “proceso a través del cual adquirimos ciertos conocimientos, competencias y habilidades. Normalmente, el aprendizaje es el producto del estudio o de la práctica sobre un determinado tema” (Psicología y mente).

Si llevamos esto al sistema educativo, a los establecimientos, se infiere que este aprendizaje va acompañado de espacios físicos y recursos materiales que provean este proceso, y también, el acceso que puedan tener las personas a lo ya mencionado. Por ejemplo, en el caso de tener biblioteca, las salas de clases, y diferentes lugares en que se estimulen habilidades o se adquieran nuevos conocimientos, es importante que se cuente con un acceso sin barreras o mayores dificultades para la utilización autónoma de este. Por otro lado, en cuanto al recurso material pasa similar, en el caso de la biblioteca, esta tiene libros, en las escuelas especiales hay personas con diferentes discapacidades y en ellas se incluye la discapacidad visual, es importante no excluir a estos estudiantes del conocimiento que puedan adquirir de estos libros, ya que esto podría influir en su aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a bienestar, como mencionan Powell y Graham, la palabra bienestar debe estar acompañada de una palabra que la complemente, dado que el término es de naturaleza ambigua, el cual generalmente está mal definido y poco teorizado (Amerijckx and Humblet 2014; Gillett-Swan 2014; McAuley and Rose 2010; McLeod and Wright 2015). A partir de esto es que, para la presente investigación hablaremos de bienestar estudiantil, sobre el cual, cada vez más, se reconoce que las escuelas tienen un papel clave en su apoyo y promoción (Gray y Hackling 2009; Noble et al. 2008; Urbis 2011).

Como se mencionó, el concepto de bienestar tiene un vacío teórico, este se acopla con frecuencia en política educativa contemporánea y, por tanto, alineada con la salud mental (Wright, 2015). Powell y Graham, citando a Wright, señalan, además, que el enfoque sobre salud mental y bienestar han cambiado con los años, pasa de ser “un enfoque limitado en las intervenciones para los “niños con problemas” a intervenciones y programas universales con el objetivo de mejorar las habilidades sociales y emocionales, y la salud psicológica en general de los jóvenes (Wright, 2015, citado por Powell y Graham, 2017:214).

De esta manera, podemos reconocer factores psicosociales que inciden en el bienestar, como menciona Gaete Reyes, que se relacionan con el comportamiento individual y colectivo de, en este caso, los estudiantes. Entre estos factores se encuentra la seguridad, autonomía y comodidad (Gaete Reyes, 2017: 6). Asimismo, Powell y Graham reconocen otros factores psicosociales, “elementos claves del bienestar de los estudiantes son, la autoestima positiva, el respeto por los demás, las relaciones positivas y la resiliencia personal” (Powell y Graham, 2017:222).

Asimismo, se entiende el bienestar respecto a los servicios y programas focalizados en salud física, mental y emocional, que la institución les brinde a los estudiantes para asegurar una mejor calidad de vida en el momento en que utilicen el espacio. Para ejemplificar utilizaremos el caso de la Universidad Técnica de Machala en Ecuador, en

donde, a partir de estatutos, reglamentos y un plan estratégico institucional, gestionan y desarrollan programas de becas y ayudas económicas, asistencia social, cuentan con convenios en servicios de odontología, servicios de movilidad sustentable en bicicleta, además de convenios deportivos y recreacionales, para de esta manera generar espacios cómodos y que fomenten el bienestar de cada estudiante (Espacios, 2017, pp 17). Cabe destacar que el ejemplo es de una Universidad, lo cual no se asemeja en su totalidad a lo que pasa en las escuelas especiales, pero el trasfondo de este tiene la misma intención.

Por otro lado, otra arista por donde entenderemos el concepto se relaciona con la accesibilidad. Esta accesibilidad, como ya hemos mencionado puede ser física, en donde, por ejemplo, en el caso de una persona en silla de ruedas que quiera acceder a un segundo nivel de una edificación, pero no cuentan con ascensor, podríamos obtener dos soluciones, uno; la persona no sube quedando excluida debido a esta barrera, generando malestar y discriminación, y como segunda solución; la persona es subida por terceros, generando inseguridad en caso de que pueda caerse y atentando a la dignidad de la persona por no poder desplazarse de manera autónoma debido a esta barrera del entorno.

También, de acuerdo a lo señalado por Beresford, Clarke y Borthwick (2010) en su estudio sobre mejorar el bienestar de jóvenes con discapacidad a partir de mejoras en el acceso a actividades, encontramos otros factores de accesibilidad relevantes que impactan en el bienestar estudiantil. En cuanto al área social, es importante mencionar que la actitud de las personas también puede verse como una barrera para personas con discapacidad, así como una estudiante joven mencionó en la entrevista realizada por Beresford, Clarke y Borthwick (2010), “me preguntaron qué se sentía al ser cargada como una princesa, poco sabían que en realidad me hacía sentir excluida y que perdía mi dignidad”, también, un estudiante les responde “solo porque hablas gracioso, la gente piensa que eres tonto”. Es así como nos damos cuenta que la accesibilidad no es solo física y las escuelas no solo deben cumplir con dar conocimiento, es importante proveer y promover el bienestar de los estudiantes erradicando estas situaciones.

Otro factor que mencionan Beresford, Clarke y Borthwick (2010) es la falta de transporte adecuado, este factor si bien afecta al desarrollo educativo al momento de querer realizar salidas pedagógicas, también afecta al bienestar de los estudiantes, así como podemos notar en la respuesta del estudiante entrevistado “no importa qué tan buenas sean las cosas, si no puedes llegar allí en primer lugar, ¿cuál es el punto?”, dando a entender pérdida de motivación por no poder llegar a lugares para acceder a actividades de manera autónoma debido a su discapacidad (entrevista a estudiantes citado por Beresford, Clarke y Borthwick, 2010).

5. Metodología de Investigación

La presente investigación de tipo exploratoria – descriptiva, se desarrolla desde un enfoque metodológico cualitativo, con el fin de permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969, citado por Taylor y Bodgan, 2000: 19).

En la metodología cualitativa se da énfasis a la validez de la investigación a través de diferentes técnicas y estrategias, entre ellas el trabajo de campo, en donde se considera el contexto o entorno y a los individuos, de una manera integrada. Asimismo, se busca obtener datos descriptivos mediante observación, escuchar personas hablar sobre lo que tienen en mente y sus experiencias, es decir, conocimiento directo de los casos de estudio (Taylor y Bodgan, 2000: 19-20).

A partir de lo anterior, se pretende identificar y caracterizar la accesibilidad arquitectónica de los establecimientos de educación especial estudiados, verificar su cumplimiento con la normativa vigente y relacionarlo con el desarrollo educativo y bienestar de los estudiantes, comprobando la calidad de estas. Para la selección de casos de estudio, que para la presente investigación se tomarán solo dos, se desprenden algunos criterios que se mostrarán a continuación:

5.1 Criterios de selección de casos de estudio

- **Establecimientos de educación especial:** Como primer criterio de selección, es necesario que sean establecimientos de educación especial, ya que el objetivo de la investigación es analizar la accesibilidad arquitectónica de estos específicamente, dado que una escuela regular llevaría probablemente a otra problemática, pregunta y desarrollo de la investigación.
- **Conveniencia:** Como segundo criterio para la selección de los casos de estudio, es necesario tener un contacto o certeza alguna para poder acceder y contactar personas que asistan al establecimiento, y, de esta manera poder realizar técnicas de observación y entrevistas que son clave para el desarrollo de la presente investigación.
- **Gestión:** Como tercer criterio de selección, se establece que los casos de estudio deben ser municipales, es decir, de una gestión estatal-pública, para que así no haya una gran diferencia por economía privada.
- **Acceso a planimetría:** Como cuarto criterio se establece la necesidad de existencia de planimetrías de los establecimientos, ya que, en el caso de no existir, no se podría llevar a cabo la primera técnica metodológica del primer objetivo específico, lo cual comprometería el desarrollo de la investigación.
- **Regularización:** Como quinto criterio y último, los establecimientos seleccionados como casos de estudio deben estar regularizados, es decir, funcionar legalmente para que la verificación del cumplimiento de la normativa de accesibilidad sea efectiva y significativa.

5.2 Selección de casos de estudio

Seguidamente, se aplicaron los criterios de selección (establecimientos de educación especial, conveniencia, gestión, planimetría, regularización), revisando la lista de establecimientos de educación especial en Santiago de Chile a través de “Guía completa de educación en Chile”.

A partir de la larga lista de escuelas especiales en Santiago, revisamos el segundo criterio de selección, conveniencia, el cual es primordial para la investigación debido a la complejidad y limitantes que ha provocado el actual período de pandemia que se vive a nivel mundial. Así se obtiene cierta facilidad para acceder al lugar que sería caso de estudio y permanecer en el campo todo el tiempo que sea necesario.

De esta manera, la lista se reduce a dos casos de estudio; *Escuela Especial Santa Teresa de Ávila* y *Escuela Especial Los Cedros del Líbano*, ambas ubicadas en la ciudad de Santiago, en las comunas de Recoleta y San Miguel respectivamente. Para poder establecer de manera definitiva estos casos de estudio, se aplican los siguientes tres criterios de selección, ya que es necesario que se cumplan para el desarrollo de la investigación. Se corroboraron los factores de gestión y regularización, para luego contactar a las directoras de los establecimientos y así poder pedir el acceso a la planimetría de estos. Una vez que se realizó el contacto y el paso de planimetrías se ratificaron los casos.

5.3 Técnicas de investigación

Dentro de la presente investigación se aplicaron diferentes técnicas metodológicas, las cuales fueron asociadas a los objetivos específicos expuestos en el segundo capítulo del texto, como se muestra en la tabla 1. Entre estas técnicas están:

- Evaluación: Como primer punto, antes de un método proyectual, se hizo una revisión de la normativa vigente de accesibilidad en Chile, a partir del D.S. N° 50, generando un instrumento de evaluación que posteriormente se aplicó en los casos de estudio.
- Técnicas proyectuales: Luego se realizó un análisis planimétrico de los establecimientos de educación especial, con los planos enviados por las directoras, con el fin de, en ellos, identificar y caracterizar las barreras físicas y facilitadores presentes.
- Análisis espacial: Asimismo, a través de la observación en visitas a terreno, se realizó un análisis espacial por medio de fotografías, levantando las soluciones y barreras presentes en los casos de estudio.
- Entrevistas semi-estructuradas: Por último, se realizaron diferentes entrevistas semi-estructuradas a equipos de gestión, profesionales de apoyo y profesores de los establecimientos que son casos de estudio. También, previo a lo recién mencionado, se entrevistó a una profesora de diferencial para tener mayores conocimientos y contrastar la información.

Objetivos Específicos	Técnica Metodológica
Identificar las normativas de accesibilidad que rigen este tipo de establecimientos en Chile y verificar su cumplimiento en los casos de estudio.	Revisión de normativa y generación de un instrumento de evaluación para escuelas.
Caracterizar las barreras físicas y facilitadores presentes en las escuelas especiales que son caso de estudio en esta investigación.	Análisis de planimetría de casos de estudio. Análisis espacial mediante fotografías y croquis.
Relacionar las condiciones de accesibilidad arquitectónica de los casos de estudio con el desarrollo educativo de los estudiantes.	Revisión del análisis de la planimetría de casos de estudio y manual de accesibilidad, y realización de entrevista semi estructurada a profesores de los establecimientos.
Relacionar las condiciones de accesibilidad arquitectónica de los casos de estudio con el bienestar de los estudiantes.	Revisión del análisis de la planimetría de casos de estudio y manual de accesibilidad, y realización de entrevista semi estructurada a profesionales de apoyo de los establecimientos.

Tabla 1: Marco Metodológico | Fuente: Elaboración Propia.

Como se expuso recientemente, en primera instancia se llevó a cabo un instrumento, realizado a partir del Decreto Supremo N°50, para evaluar las soluciones arquitectónicas de los establecimientos que son caso de estudio. De esta manera, en el instrumento se presentan diferentes especificaciones que establece la normativa, en cuanto a alturas, anchos y distancias que deben cumplir los espacios y elementos al interior de un edificio para uso público. Herramienta que posteriormente se aplicó a ambos casos de estudio, develando si es que cumplen cada punto señalado.

Luego de la técnica metodológica anterior, se hizo el análisis planimétrico. Esta técnica se realizó a partir de los planos entregados y una visita a las escuelas para corroborar medidas, dado que se han llevado a cabo variados proyectos y los planos se encontraban desactualizados. En seguida de elaborar las modificaciones correspondientes, se indicó con una simbología las barreras arquitectónicas y facilitadores espaciales presentes en los establecimientos. Además, para acompañar y complementar este análisis, se enseñan diferentes características espaciales y elementos presentes en las escuelas mediante un registro fotográfico.

Para finalizar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a diferentes profesionales, con preguntas basadas en temas de accesibilidad, desarrollo educativo y bienestar de los estudiantes de los establecimientos que son caso de estudio. Estas entrevistas fueron hechas y grabadas con previo consentimiento, a través de la aplicación de videollamadas ZOOM, y luego fueron transcritas para su posterior análisis.

Como se mencionó anteriormente, se entrevistó a diferentes profesionales, en primer lugar, a una docente de educación diferencial, quien conoce las escuelas y nos brindó

conocimientos generales sobre ellas, sobre discapacidad y cómo percibe la accesibilidad en la sociedad y entorno actual.

Asimismo, posterior a este primer acercamiento, se entrevistó a profesionales que trabajen directamente en las escuelas que son casos de estudio. Se decidió una cantidad de cinco personas por escuela. En ambas se entrevistó a la directora y dos docentes, y las otras dos personas fueron parte del grupo de profesionales de apoyo como terapeuta ocupacional, jefa de UTP (Unidad Técnico Pedagógica) y asistente social. En la Escuela Los Cedros del Líbano se realizó un foco grupal con tres personas, y entrevistas a las dos personas restantes.

6.Desarrollo de la Investigación

Las escuelas especiales, como se ha mencionado, son establecimientos con atención educativa dirigida a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, sea física, sensorial o intelectual. Para el presente informe se escogieron dos casos de estudio, en donde se realizaron observaciones a través de fotografías, análisis planimétrico y normativo. Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas y un grupo focal a profesores, directoras y equipo de profesionales que asisten a las escuelas. En adición, previo a lo señalado, se realizó una entrevista a docente de educación diferencial para ahondar en los conocimientos que se tienen sobre la accesibilidad y discapacidad.

Si bien, como se ha señalado anteriormente, la educación especial es transversal a los tipos de establecimientos, los colegios regulares deben incluir el programa de integración escolar PIE, lo que, por decreto se establece que pueden ir niños con necesidades educativas especiales. Sin embargo, este decreto tiene limitantes como menciona DD (2021):

“El decreto dice que pueden ir niños con necesidades educativas especiales, eso es lo que toda la población sabe ¿cierto?, pero solo acepta 10 tipos de discapacidades o trastornos y hay muchísimos más, quedan un montón fuera. O sea, si yo tengo un hijo con un síndrome de Rett no puedo ir a un colegio, porque ese síndrome no está considerado dentro de las necesidades educativas”.

Como menciona DD, en el DS N° 170 (2009) además de hablar sobre el concepto necesidades educativas especiales (NEE), el cual se explica en un capítulo anterior, también se hace una clasificación de las discapacidades y trastornos que el decreto reconoce. Esta clasificación es a partir de su duración, pudiendo ser permanentes o transitorias, y se nombran y definen 10 tipos de discapacidades o trastornos, los cuales son discapacidad intelectual, trastorno del espectro autista, discapacidad visual y/o auditiva, multidéficit o discapacidad severa, disfasia severa, trastorno déficit atencional (TDA), dificultades específicas del lenguaje (DEA), trastorno específico del lenguaje (TEL) y funcionamiento intelectual límite (FIL) (Ministerio de Educación, 2009).

En cuanto a lo mencionado, es un gran grupo de personas con necesidades educativas especiales que no figuran dentro de las discapacidades expuestas. Es así como en 2015, en pro de diversificar la enseñanza, se promulga el Decreto N° 83 que ofrece a los estudiantes “una educación escolar pertinente y relevante, considerando la diversidad de sus necesidades educativas (incluyendo aquellas que implican apoyos más específicos)” (Ministerio de Educación, 2015). Sin embargo, como continúa DD:

“Ahora, con el decreto 83, que se supone es en pro de la inclusión, donde no importa el tipo de estudiante que ingrese, todos tienen derecho al acceso y todo, igualmente los colegios se reservan la opción de dejarlos o no ingresar, y aducen siempre a que no tienen personal para atender a sus hijos y les recomiendan ir a otros colegios”.

Con esto, se puede observar que, a pesar de que la educación especial es algo transversal, es necesaria la existencia de escuelas netamente especiales. Si bien, existe un programa de integración, los establecimientos regulares no siempre cuentan con los profesionales necesarios y ayudas técnicas para abarcar las diferentes necesidades educativas. Es por esto que en la presente investigación se analizan dos casos de estudio de escuelas especiales.

6.1 Caso I: Escuela Especial Los Cedros del Líbano

La escuela “Los Cedros del Líbano” es un establecimiento de dependencia municipal y de carácter especial, con dos niveles de enseñanza; educación especial discapacidad intelectual y educación especial trastornos motores, que, según el Proyecto Educativo Institucional PEI, tiene por misión:

“Brindar una educación de calidad y equidad a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) potenciando al máximo el desarrollo de valores, competencias, y autonomía de acuerdo a los lineamientos del enfoque curricular Ecológico Funcional, para su real integración familiar, escolar, social y/o laboral”.
(2018: 12)

El establecimiento cuenta con alrededor de 162 estudiantes matriculados en la actualidad, con edades que fluctúan entre los 2 y 26 años, los cuales se dividen en 3 niveles de atención; pre-básica, básica y laboral, en donde el nivel pre-básico se conforma por 1 curso, el nivel básico se constituye de 5 cursos y el nivel laboral consta de 7 talleres, de los cuales los estudiantes obtendrán una certificación otorgada por el establecimiento que acreditará la capacitación alcanzada en un oficio determinado.

La escuela está ubicada en Ricardo Morales 3343 en la comuna de San Miguel, terreno el cual fue una donación al Ministerio de Educación para fines educativos. En el año 1967 se inaugura el “Centro Experimental del Desarrollo”, el cual funcionaba como piloto destinado a estudiantes con “deficiencia intelectual”. A su vez funcionaba como centro experimental para niños/as con Síndrome de Down de la Universidad de Chile, por lo que, años más tarde, en un proceso de fusión pasó a llamarse Escuela Especial N° 32. Actualmente, debido a los altos cedros presentes en los jardines del establecimiento, recibe el nombre de Escuela E-497 “Los Cedros del Líbano” (Los Cedros del Líbano, 2018).

Se encuentra ubicada en una zona con acceso a movilización colectiva y líneas de metro, de carácter residencial, con otros establecimientos educativos existentes cercanos como universidad, liceos, escuelas básicas y jardines infantiles.



Figura 21: Ubicación Escuela Los Cedros del Líbano | Elaboración propia en base a imagen de Google Earth

Nombre	Los Cedros del Líbano
Ubicación	Ricardo Morales, 3343 – San Miguel, Santiago
Tipo	Establecimiento Educación Especial
Mandante	Municipalidad de San Miguel
Número de pisos	2
Ascensor	0

Tabla 2: Ficha Técnica Escuela Los Cedros del Líbano | Elaboración propia en base a información de MINEDUC



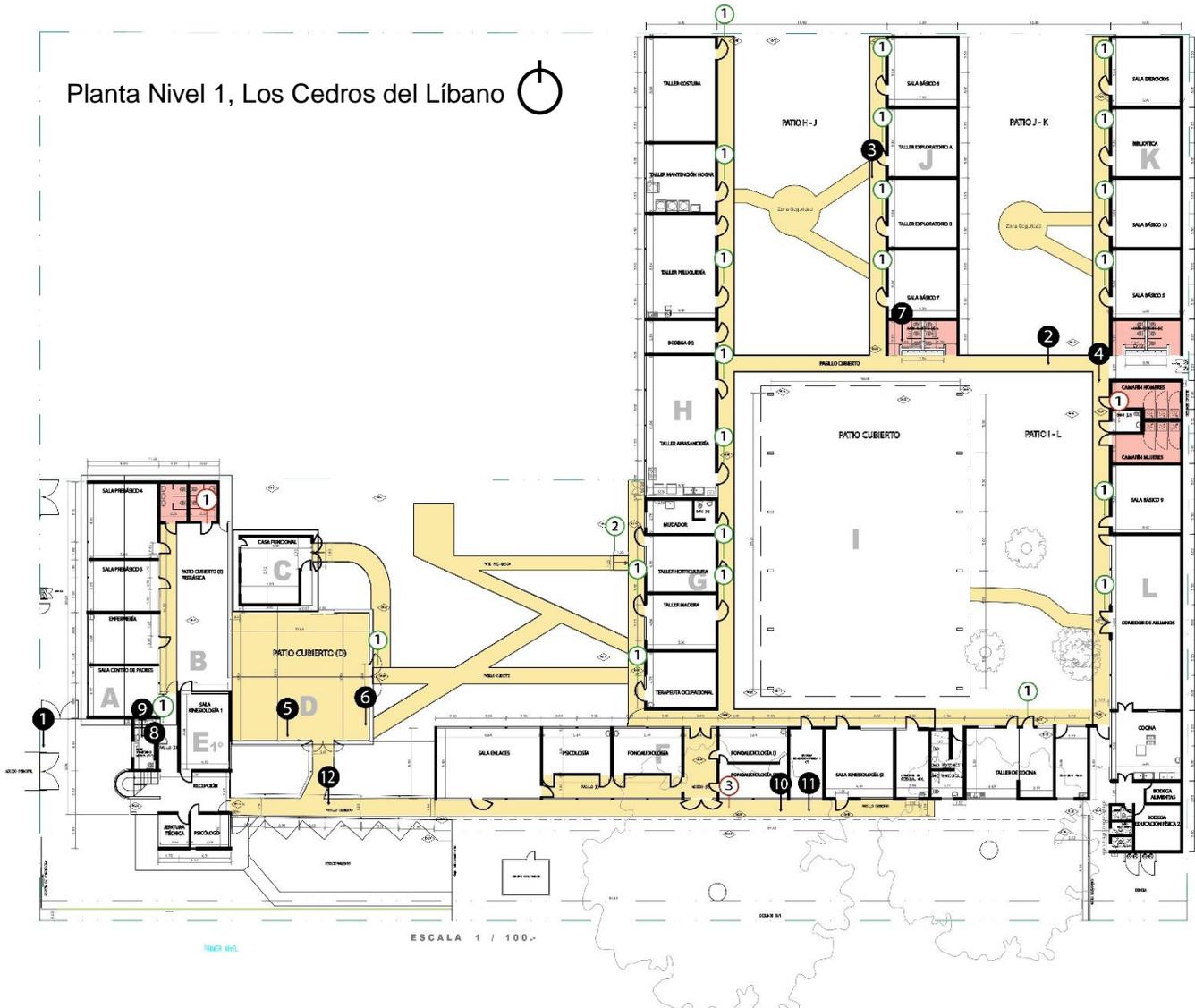
Figura 22 y 23: Entrada Escuela Los Cedros del Líbano | Elaboración propia.

6.1.1 Análisis Normativo

Solución Arquitectónica	Dimensiones			Pendiente	Observación	Cumple con Normativa	
	Ancho	Largo	Alto			SI	NO
Circulación Horizontal							
Ruta Accesible	1.10 mín	–	2.10 mín	–	No superficie lisa		x
Pasillos Pabellón H	<1.50 m	–	–	–	Por recubrimiento de muro disminuyó ancho de pasillo		x
Rampa	1.50 m	2.00 m	0.25 m	12.5%	Posee Antideslizante. Supera el 1.50 m de largo, por ende debe tener pasamanos.		x
Circulación Vertical							
Única Escalera	1.00 m	–	–	–	Sin huella podotáctil		x
Accesos							
Puerta Acceso	3.00 m	–	–	–	–	x	
Puerta Dirección	0.90 m	–	–	–	–	x	
Puertas Salas	0.90 m	–	–	–	–	x	
Puerta Casino	1.70 m	–	–	–	–	x	
Puerta Casa Funcional	1.60 m	–	–	–	–	x	
Puertas Talleres	0.90	–	–	–	–	x	
Servicios Higiénicos							
Cabina baños regulares	<0.70 m	–	–	–	Lavamanos con pedestal		x
Lavaderos	–	–	<0.7 libre	–	–		x
Baño discapacidad	1.82 m	4.23 m	–	–	Se considera giro	x	
Espacio de transferencia	0.8 mín	1.20 mín	–	–	Barra abatible	x	x
Lavamanos	–	–	0.70 libre	–	Grifería de palanca	x	

Tabla 3: Análisis Normativo Escuela Los Cedros del Líbano | Elaboración propia.

6.1.2 Análisis Planimétrico y Fotográfico: Barreras físicas y Facilitadores espaciales



La escuela en general no cuenta con pavimento podotáctil ni cambios cromáticos, por lo que no se señala en el plano, ya que sería algo repetitivo. A partir de esto, no se puede llamar “zona accesible”, por lo que se nombrará “zona apta para circulación”.

Barreras Físicas:

1 Puerta Inaccesible

3 Ruta Inaccesible

Facilitadores Espaciales:

1 Puerta Accesible

2 Rampa Accesible

Zona Inaccesible

Zona apta para Circulación



1

Figura 24 | Fuente: Elaboración propia.

Acceso: Cumple con altura y ancho mínimo. No presenta desnivel. Suelo con cambios cromáticos y antideslizante. Superficie no lisa.



2

Figura 25 | Fuente: Elaboración propia.

Ruta Accesible: Cumple con altura y ancho mínimo. Superficie lisa, no presenta desnivel. Suelo sin podotáctil.



3

Figura 26 | Fuente: Elaboración propia.

Ruta Accesible: Pasillos no cumplen con ancho mínimo establecido, ya que no se tomó en cuenta al colocar baranda y revestimiento de muros.



4

Figura 27 | Fuente: Elaboración propia.

Rampa: No cumple con pendiente máxima que indica la normativa. Posee antideslizante



5

Figura 28 | Fuente: Elaboración propia.

Ruta Accesible: Pasillo que conduce a patio techado obstaculizado por tensores, no cumple con altura mínima de ruta accesible.



6

Figura 29 | Fuente: Elaboración propia.

Ruta Accesible: Patio techado no posee desnivel. Rodeada de tensores como muestra el número 5.



7

Figura 30 | Fuente: Elaboración propia.

Lavaderos: No cumple con espacio libre establecido por normativa para silla de ruedas.



8

Figura 31 | Fuente: Elaboración propia.

Baño Accesible: Cumple con dimensiones para giro 360°. Tiene barra abatible y espacio para transferencia lateral.



9

Figura 32 | Fuente: Elaboración propia.

Baño Accesible: Cumple con espacio libre para silla de ruedas. Espejo más alto de lo indicado en normativa.



10

Figura 33 | Fuente: Elaboración propia.

Ruta Accesible: Pasillo que dirige a invernadero con superficie no lisa.



11

Figura 34 | Fuente: Elaboración propia.

Ruta Accesible: Pasillo que dirige a invernadero con superficie no lisa, desniveles y quiebres. Cumple con el ancho mínimo.



12

Figura 35 | Fuente: Elaboración propia.

Ruta Accesible: Pasillo que dirige a gimnasio con superficie no lisa. Cumple con el ancho y altura mínima.

6.1.3 Accesibilidad arquitectónica y Desarrollo educativo

En el apartado anterior se observa que la escuela Los Cedros del Líbano cuenta con solo un nivel y, por ende, se evidencia la inexistencia de ascensor. Sin embargo, el establecimiento sí tiene un segundo nivel, pero este cuenta solo con oficinas de administración, por lo que los estudiantes no tienen acceso a la zona. Considerando lo mencionado, se hizo una pregunta con respecto a la existencia de una ruta accesible, con la que los estudiantes puedan llegar a cada unidad y espacio en el interior del primer nivel de la escuela, a lo cual las participantes respondieron según sus diferentes puntos de vista:

“[...] a lo mejor, los que tienen discapacidad intelectual pueden circular por ahí, algunos que tienen trastorno motor no tan severo también, pero, otros a los que ya se les dificulta más, hay tipos de silla de ruedas también que a nosotros nos dificulta más, por ejemplo, Rodrigo casi que va acostado y tiene unas cosas, esa silla de ruedas ya es compleja porque es mucho más grande que las otras, para desplazarla, para llevarla, el peso también, nos complica” (DI, 2021).

“había una chica en silla de ruedas que era a la que más se le dificultaba el traslado independiente dentro de las salas, si bien las salas eran amplias, había ciertas posiciones que cuando trabajábamos en grupo o colocábamos el curso de cierta forma, evitábamos hacerlo porque su silla, se le dificultaba el entrar y salir de forma independiente [...] Lo mismo ocurría quizás en los pasillos que eran un poco angostos, sobre todo al momento como de que se juntaban muchos estudiantes por algún tipo de acto, o por salir de la sala al toque de timbre, [...] se hacía muy complicado, pasar todas las sillas, los burritos, y todo lo que ellos utilizaban para poder apoyarse y poder trasladarse de forma independiente”. (D 1, 2021)

Se observa a partir de las respuestas, que las entrevistadas se refieren a casos específicos de estudiantes con mayores dificultades de desplazamiento, a los cuales la “ruta accesible” actual no responde a sus necesidades. Asimismo, menciona DI, que, para ellas como trabajadoras en la escuela, también se les dificulta el poder ayudar a estos estudiantes con discapacidades motoras severas, debido al peso y dimensiones de sus sillas de ruedas.

En adición a lo comentado de la ruta accesible, la escuela ha adjudicado proyectos para mejorar la infraestructura y facilitar el desplazamiento de los estudiantes, como AS afirma, “los pasillos de adentro, los pasillos de las salas, esos se mejoraron todos hace un año o dos años atrás”. A partir del análisis fotográfico se constató que, si bien se mejoraron anchos y superficies de los pasillos, no son en su totalidad. Se puede observar que aún hay pasillos que no cumplen el ancho mínimo y su superficie no es lisa, por lo que se genera un espacio inaccesible para un grupo de estudiantes. De acuerdo a esto, DI menciona “está todo pavimentado, [...] que te permite por lo menos circular, ahora si bien es cierto hay algunas superficies que se deberían cambiar [...], por ejemplo, pasillos que tal vez están con, no es cerámica, es otro material antiguo”.

A pesar de que, para tener una ruta accesible es importante que los estudiantes puedan acceder a todos los espacios del establecimiento, y se puede deducir que no es el

caso, la escuela ha adjudicado diferentes proyectos, mostrando preocupación por mejorar la infraestructura y así brindar una mejor calidad de vida para los niños, niñas y jóvenes dentro del establecimiento. De esta manera, realizaron otro proyecto para mejorar la accesibilidad arquitectónica. La escuela cuenta con un currículum de ciudadanía responsable, el cual trata sobre la práctica de la independencia de los estudiantes realizando actividades de la vida cotidiana. A partir de esto D1 señala que:

“[...] tenemos una casa funcional que se supone que los chiquillos ahí realizan aprendizajes que tienen que ver con actividades de la vida diaria, todo lo que es con respecto a una casa y su funcionamiento, entonces eso tampoco tenía entrada, también le hicimos entrada y un acceso para que los chiquillos en silla de ruedas también pudieran ingresar”.

Por otro lado, D2 menciona y describe experiencias que le ha tocado junto a un curso de estudiantes pequeños, con respecto a la accesibilidad de sus salas, en donde menciona en primer lugar, “estaban los dos cursos de niños más chiquititos separados como del establecimiento, era un espacio, si bien la sala no era pequeña, la accesibilidad era difícil considerando que teníamos niños con sillas de ruedas”. Continuando con la entrevista, explicando cuál era la dificultad de acceso, D 2 indica que para llegar a su sala debía pasar por “una especie de huerta que sí tenía un camino que era apto para silla de ruedas, sin embargo, si había muchos niños con silla de ruedas era muy difícil también el acceso porque era muy demoroso”, a lo que, como solución agrega “entonces teníamos que estar turnándonos y organizar bien eso”.

Explayando su respuesta continúa D 2, mencionando la mala distribución e implementación de elementos, en donde ejemplifica “las puertas [...] se abrían solamente por un lado, entonces cuando se cerraba no podíamos salir, o si se arrancaba un niño no podíamos ir a buscarlo porque quedábamos ahí atrapados”. A partir de esto podemos recalcar la importancia de una correcta implementación de los elementos en el interior de la escuela, se puede notar la preocupación de la entrevistada dado que, lo comentado, además de ser una barrera, se transforma en un peligro para sus estudiantes.

Los elementos que actúan como barreras arquitectónicas en la ruta de desplazamiento, recientemente mencionados, impactan en el desarrollo educativo de los estudiantes. Esto, debido a que impiden a los estudiantes circular de manera autónoma y/o independiente por los diferentes espacios de la escuela, incluyendo sus salas de clases. Si bien ha habido mejoras, la superficie de suelo y las puertas son barreras notorias, dada las limitantes que pueden provocar, en su mayoría a estudiantes con discapacidad motora severa.

Luego de lo anterior, se enfocó la pregunta al tipo de discapacidad sensorial, ya que no había sido mencionado, y, mediante el análisis planimétrico y fotográfico, se develó el déficit de accesibilidad para este tipo de discapacidad. Se preguntó sobre qué medidas se entregaban para proveer el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual, auditiva, entre otras. D 1 menciona que “las chiquillas” refiriéndose a docentes y practicantes, “trataban de manejar lo más posible la lengua de señas, pero, [...] ellos eran ya de laboral, entonces era más como realizar acciones de acuerdo al taller al que pertenecían, de

acuerdo a eso se les iba enseñando”. De esta manera se entiende que el déficit en accesibilidad recae en las docentes, quienes deben buscar una manera de comunicarse y poder guiar a estudiantes que hablan, en este caso, en lengua de señas.

6.1.4 Accesibilidad arquitectónica y Bienestar estudiantil

Conjuntamente con lo referido al desarrollo educativo, las barreras arquitectónicas también impactan fuertemente en el bienestar de los estudiantes, como se verá a continuación. Continuando con las barreras físicas reconocidas por las participantes:

“Hay una estructura en el patio techado, tiene unas barras metálicas cruzadas en algunos puntos, que a mí me parece que hasta para uno es súper eh, interrumpe el paso, cualquier emergencia, si uno está por ahí cerca y vas a acceder ahí, tienes que agacharte para poder pasar, o tienes que pasar con cuidado para no golpearte”. (JdU, 2021)

De acuerdo a lo mencionado, y como se puede corroborar en el análisis fotográfico, existe una estructura en forma de cruz o de arriostrado en el patio techado, lo cual, si bien no obstaculiza el pasillo principal que conecta la ruta accesible con el patio, de todas maneras, está presente y puede ser peligroso. Esta estructura se encuentra en la mayor parte del borde del patio, lo cual puede provocar un accidente mientras los estudiantes juegan o incluso, cuando quieran desplazarse y el pasillo principal se encuentre obstaculizado o muy lejano a su ubicación. Asimismo, se registra otro elemento que puede ser peligroso y pueda impactar en la integridad y bienestar de los estudiantes:

“[...] había distintas entradas al casino y una era demasiado empinada, entonces claro, quedaba como otra opción cuando los chicos y las chicas pudieran ingresar de forma independiente, pero, cuando en las otras se hacía una fila esa tenía que ser subida con ayuda de un externo”. (D 1, 2021)

“[...] el tema hacia los baños de los estudiantes, [...] al terminar la cancha hay una pendiente hacia el baño de los estudiantes, que se supone puedes acceder por los pasillos, pero si te vas como por directo de la cancha, las sillas de ruedas nosotros las tenemos que bajar invertidas, dar vuelta al niño mirando hacia el otro lado para que no se caiga, y cuando los chiquillos están solos hay un Síndrome de Down que toma las sillas de ruedas y las tira, debería haber un soporte, pero es que como está la cancha, eso puede ser un problema”. (DI, 2021)

“[...] esas bajadas tan empinadas hacia abajo, que realmente cuesta, yo que no soy tan joven y tengo problemas de movilidad entre comillas jaja, o sea no soy tan ágil [...] no es fácil transitar por ahí, porque si bien es cierto hay pasillos, pero dada una emergencia, un apuro que pasó en el baño, tú no te vas a dar la vuelta para ir a socorrer a alguien que está en el baño, sino que, obviamente, vas a correr hacia allá directo, y esa bajada pronunciada puede provocar además otro accidente, son dos cosas al final, entonces es complejo a mi gusto, todo eso que es el área de la cancha, no solo los fierros, sino también las bajadas”. (JdU, 2021)

Las entrevistadas señalaron, de manera unánime, el peligro que puede provocar una rampa empinada que se encuentra en dirección a los baños y casino. Si bien, mencionan, hay un pasillo para acceder, en caso de emergencia o de que este pasillo esté obstaculizado, deben utilizar esta “bajada empinada”, generando inseguridad y miedo frente a una posible caída o accidente. De esta manera, como mencionó Gaete Reyes, la seguridad es un factor psicosocial que incide y puede llegar a afectar al bienestar de los estudiantes en el caso de haber una barrera arquitectónica que atente contra su seguridad y tranquilidad.

Asimismo, otro factor que genera inseguridad, como menciona D 2, es la lejanía de las salas de prebásica para acceder a espacios comunes, “tenemos que pasar por entremedio de la huerta y era difícil, no imposible pero difícil [...], por ejemplo, si teníamos que practicar la Operación Deyse, teníamos que atravesar ese jardín que claramente no era seguro para emergencias”.

Por otro lado, con respecto a las discapacidades de tipo sensorial, como se mencionó en el apartado anterior, los recursos y ayudas técnicas que brinda la escuela son limitados. Así, señala D 1, “la verdad es que más que recursos como físicos aparte de claro, siempre preocuparse que las puertas estuvieran abiertas o los pasillos desocupados, en condición para que no hubiera accidentes. Sin embargo, a pesar de este déficit en recursos físicos, D 1 continúa “entre los chicos mismos se ayudaban mucho, se acompañaban”, demostrando así, la importancia de la inclusión, de hacer sentir parte de un grupo, de generar comodidad en un entorno. Asimismo, agrega D 2 en cuanto a los recursos de apoyo:

“como a nivel físico... ninguno, porque en realidad yo creo que era eso, estábamos como tan aislados que nosotros teníamos que poner, por ejemplo, las colchonetas por si se caía al llegar a algún espacio, o andarla trayendo siempre de la mano porque no había mayor seguridad para ella ni tampoco facilidad en el desplazamiento”

Lo recién señalado por D 2, nuevamente recae en la falta de seguridad que acomete a los estudiantes, generando miedos al desplazarse, y no solo a ellos mismos, sino también a las docentes que están a su cargo.

6.2 Caso II: Escuela Diferencial Santa Teresa de Ávila

La escuela “Santa Teresa de Ávila” es un establecimiento de dependencia municipal y de carácter especial, con dos niveles de enseñanza; educación especial discapacidad intelectual y educación especial discapacidad múltiple, que tiene por misión:

“Brindar a cada uno de los educandos con discapacidad intelectual, aprendizajes de calidad, a través de una formación integral y funcional, enfatizando habilidades sociales, aspectos valóricos y conciencia ambiental, comprometiendo a las familias, posibilitando su inclusión en el ámbito escolar, laboral y/o social, de acuerdo a las habilidades y posibilidades de cada uno de los educandos.” (Proyecto Educativo Institucional, 2021: 8)

El establecimiento cuenta con alrededor de 307 estudiantes con discapacidad intelectual en grados leve a severo y otras concomitantes asociadas a trastornos motores, neurológicos, biológicos, genéticos y/o de privación social, de edades que fluctúan entre los 4 y 26 años, los cuales se dividen en 3 niveles de atención; pre-básica, básica y laboral, contando con 23 cursos que funcionan en horario de jornada escolar completa.

La escuela se fundó en 1972, en un local compartido con una escuela básica, ubicada en Independencia, luego, en 1973 fue trasladada a la comuna de Recoleta y, en el año 1995 se trasladó nuevamente a su ubicación actual; Avenida Einstein 784 en la comuna de Recoleta, próxima a movilización colectiva, exactamente con la estación de metro Einstein a dos cuadras, sector de carácter industrial y residencial.



Figura 36: Ubicación Escuela Los Cedros del Líbano | Elaboración propia en base a imagen de Google Earth.

Nombre	Santa Teresa de Ávila
Ubicación	Av. Einstein, 784 – Recoleta, Santiago
Tipo	Establecimiento Educación Especial
Arquitectos	Alain Morizon M. – Carlos Nercasseau M.
Mandante	Municipalidad de Recoleta
Número de pisos	2
Ascensor	1

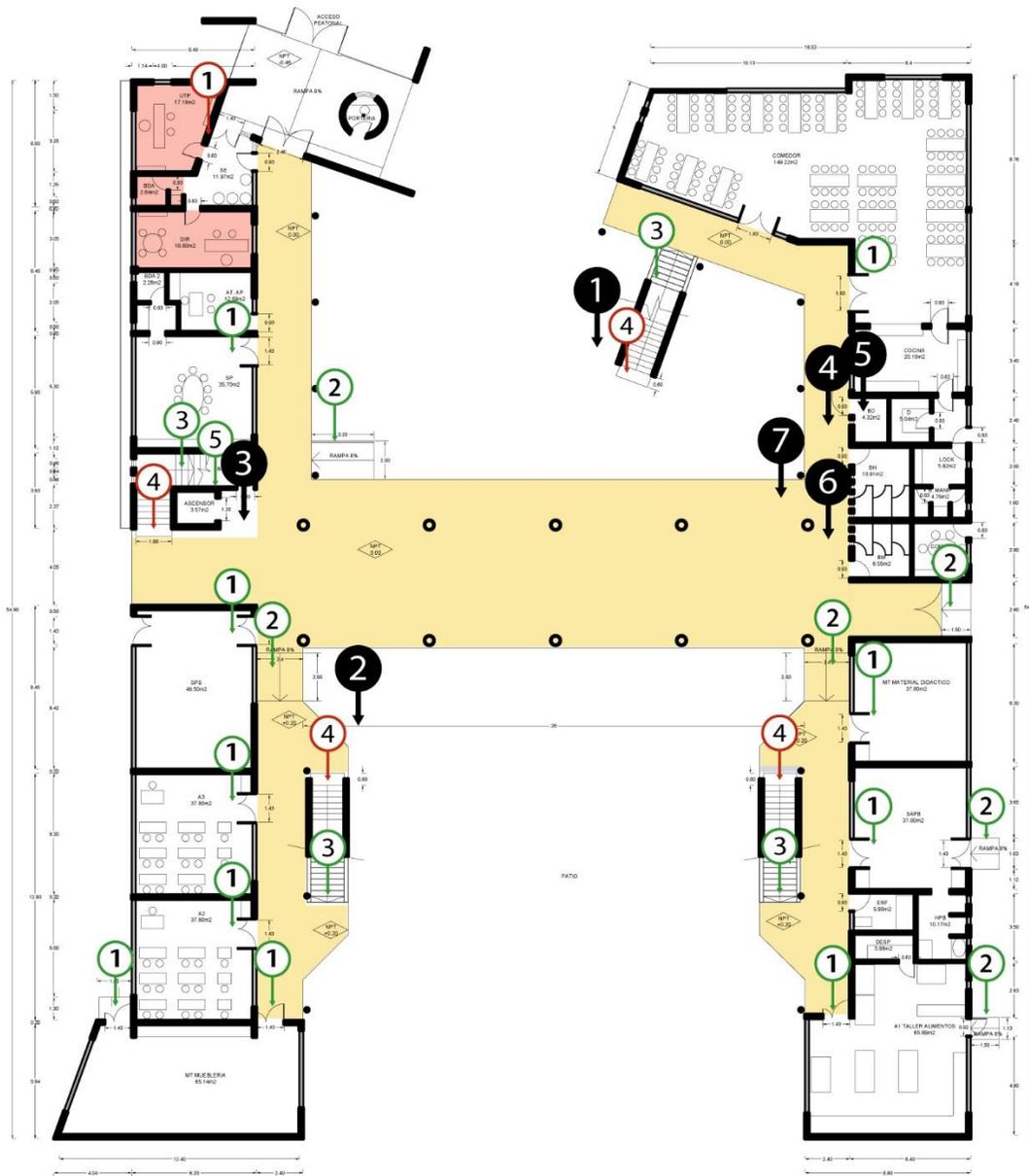
Tabla 4: Ficha Técnica Escuela Santa Teresa de Ávila | Elaboración propia en base a información de MINEDUC

6.2.1 Análisis Normativo

Solución Arquitectónica	Dimensiones			Pendiente	Observación	Cumple con Normativa	
	Ancho	Largo	Alto			SI	NO
Circulación Horizontal							
Ruta Accesible	1.10 mín	–	2.10 mín	–	No superficie lisa		x
Rampa Acceso	4.80 m	9.05 m	0.46 m	9.58%	–		x
Rampa Sur	2.40 m	2.50 m	0.20 m	8%	–	x	
Circulación Vertical							
Puerta ascensor	0.80 m	–	–	–	Es de carga		x
Escalera Norte	1.70 m	–	3.06 m	–	Sin huella podotáctil		x
Escalera Poniente	1.80 m	–	3.06 m	–	Sin huella podotáctil		x
Escalera Sur	1.70 m	–	3.06 m	–	Sin huella podotáctil		x
Accesos							
Puerta Dirección	0.83 m	–	–	–	Zona Inaccesible		x
Puertas Salas	1.43 m	–	–	–	–	x	
Puerta Casino	1.83 m	–	–	–	–	x	
Puerta Biblioteca	1.43 m	–	–	–	–	x	
Puerta Computación	1.43 m	–	–	–	–	x	
Servicios Higiénicos							
Cabina baños regulares	<0.70 m	–	–	–	–		x
Baño discapacidad	1.80 m	2.40 m	–	–	Se considera giro	x	
Espacio de transferencia	–	–	–	–	Barra fija a ambos lados		x
Lavamanos	–	–	0.70 libre	–	Grifería de palanca	x	

Tabla 5: Análisis Normativo Escuela Santa Teresa de Ávila | Elaboración propia.

6.2.2 Análisis Planimétrico y Fotográfico: Barreras físicas y Facilitadores espaciales



Planta Nivel 1, Escuela Santa Teresa de Ávila 

Barreras Físicas:

1 Puerta Inaccesible

4 Escalera sin Huella Podotáctil

1 Zona Inaccesible

2 Zona apta para Circulación

Facilitadores Espaciales:

1 Puerta Accesible

2 Rampa Accesible

3 Escalera Accesible



Planta Nivel 2, Escuela Santa Teresa de Ávila 

Barreras Físicas:

Facilitadores Espaciales:

 Puerta Inaccesible

 Escalera sin Huella Podotáctil

 Ascensor no apto para personas en silla de ruedas

 Puerta Accesible

 Escalera Accesible

 Zona Inaccesible

 Zona apta para Circulación

Superficie de suelo no es lisa en pasillos y patio, no se señala en plano ya que sería repetitivo.



1

Figura 37 | Fuente:
Elaboración propia.

Escalera Norte: No presenta huella podotáctil como se indica en planos y normativa. Árbol obstaculiza la ruta.



2

Figura 38 | Fuente:
Elaboración propia.

Escalera Sur: No presenta huella podotáctil como se indica en los planos y en la normativa. Sí posee cambio cromático.



3

Figura 39 | Fuente:
Elaboración propia.

Ascensor: No está operativo, no cumple con ascensor para personas con discapacidad.



4

Figura 40 | Fuente:
Elaboración propia.

Baño Accesible: Contempla giro de 360°. Barra no es abatible para proveer el espacio de transferencia lateral.



5

Figura 41 | Fuente:
Elaboración propia.

Baño Accesible: Grifería de palanca y espacio libre para aproximación de silla de ruedas como indica la normativa.



6

Figura 42 | Fuente:
Elaboración propia.

Baño Regular: Puerta de acceso, radio de giro y lavamanos cumplen con normativa. Cabinas no cumplen como baño accesible.



7

Figura 43 | Fuente:
Elaboración propia.



8

Figura 44 | Fuente:
Elaboración propia.



9

Figura 45 | Fuente:
Elaboración propia.

Rampa a Patio Sur: No en planos originales. Cumple con la pendiente según normativa.

Ruta Accesible: Pasillo que conecta con las unidades de la edificación cumple con ancho y altura mínima establecida. Suelo no liso.

Puerta de Sala: Cumple con el ancho según la normativa.

6.2.3 Accesibilidad arquitectónica y Desarrollo educativo

Como se evidenció en el apartado anterior, la escuela Santa Teresa de Ávila ha incorporado distintos elementos de accesibilidad en su planta física, uno de ellos es el ascensor. Como D 1 indica, este elemento es fundamental para “jóvenes en silla de ruedas que no pueden subir por escaleras, y no solo jóvenes con silla de ruedas, sino que, con una displasia prominente, con problemas de equilibrio o vértigo, que no pueden utilizar escaleras”. Sin embargo, este elemento está averiado, como D 2 menciona “duró pocos años activos, lleva más años inactivo que activo”. Esta situación genera inaccesibilidad para subir al segundo piso, como D 1 señala, “este ascensor estaba malo, contamos con él un par de años, pero se echó a perder y no teníamos ningún otro medio para subir a los jóvenes con discapacidad motora.”

Este elemento, además de averiado, no tiene las dimensiones necesarias expuestas en la normativa para ser un ascensor accesible, como D 2 afirma que “los ingenieros que crearon esto no lo hicieron pensando en las características de los estudiantes, porque el ascensor es para carga, es de carga”, a lo que D 1 agrega:

“Esta escuela es municipal, se presentaron proyectos para que pudieran venir a arreglar este ascensor, no pudieron, era imposible, nos contactamos por todos los medios y no había arreglo porque después descubrieron que el ascensor que había sido instalado era un ascensor de carga, y al ser un ascensor de carga tenía que cumplir ciertas normativas”.

La falta de accesibilidad producida por el ascensor averiado y sin las dimensiones adecuadas, causaba que los estudiantes que no podían subir al segundo piso sin hacer uso de este elemento, quedaran excluidos de actividades académicas importantes. Según D 1 “los jóvenes que tenían silla de ruedas muchas veces se tenían que quedar en las salas de abajo porque no podían subir, cuando queríamos utilizar el CRA, biblioteca, o los computadores, ellos lamentablemente no podían subir”. Esta situación impacta en el desarrollo educativo de los estudiantes. Asimismo, D 2 también menciona que:

“si bien es cierto, uno adapta las clases, adapta las actividades para que puedan participar todos, en ciertas actividades es complicado porque la sala de, por ejemplo, el CRA, que es la biblioteca, la sala de computación, están en el segundo piso, entonces eso impide que muchos estudiantes logren libremente acceder a ese lugar”

A partir de este elemento que es reconocido por actuar como barrera en el traslado de los estudiantes con discapacidad motora en el interior de la escuela, se pregunta acerca de adjudicación o visualización de nuevos proyectos con respecto a esto, a lo que T, quien es parte del grupo que adjudicó un proyecto, señala

“este ascensor estaba en desuso hasta hace poco, por un proyecto que nos ganamos se volvió a poner en marcha. Dentro de este mismo proyecto que te estoy mencionando, se visualizó que la escuela no contaba con una rampa de accesibilidad en caso de fallar el ascensor”

T comenta que junto a su colega postularon “al fondo 6% del gobierno regional, ahí es donde nosotras postulamos a un proyecto específico para arreglar el ascensor y poder construir esta rampa de 42 metros de desarrollo, que va desde el primer al segundo nivel”. De esta manera, se visualiza la importancia de contar con otra opción de accesibilidad, además del ascensor, para que los estudiantes puedan trasladarse de un piso a otro sin quedar excluidos de actividades académicas que se lleven a cabo en el segundo nivel.

Como se mencionó anteriormente, el ascensor actual es de carga, D 1 indica que como parte del proyecto se “va a sacar todo el ascensor que tienen y colocar uno nuevo que sea realmente para personas que esté por normativa”, y, con respecto a la rampa, “se está llevando a cabo desde el 2020 y todavía continúa por el tema de la cuarentena, la pandemia y por todo eso no se ha podido terminar, pero sí esperamos que cuando regresemos a clases presenciales esté terminado”.

Si bien el proyecto se adjudicó y está en proceso, la gestión es demorosa y se suma a que durante estos años han ocurrido diferentes crisis en Chile y a nivel mundial, como la pandemia, lo cual ha detenido la puesta en marcha del proyecto. Al respecto D 2 señala que:

“ha pasado el tiempo, y tú sabes que esto es burocrático y con todo lo que ha pasado en estos dos años, también se hizo más lento y está en proceso, se supone que el ascensor ya está listo con las adecuaciones, con todo funcionando, pero, no lo hemos probado todavía así que no sabemos si es así, y la segunda parte de este proyecto está todavía en construcción por lo mismo”.

Se observa a partir de las entrevistas realizadas, que, de manera unánime, las participantes reconocieron el ascensor como barrera principal del establecimiento, dado que limita a un porcentaje de estudiantes que no pueden acceder al segundo nivel por escaleras. Conforme a las afirmaciones hechas por las entrevistadas, se les consultó sobre la accesibilidad en el resto de la escuela. Ellas indicaron:

“el primer piso siento que está bastante adecuado hacia ellos, tenemos un piso que no es resbaladizo, tenemos áreas verdes y para acceder a ellas también hay rampas, entonces sí, en cuanto a la accesibilidad de los baños también están estas barandillas, existen baños especiales para jóvenes con silla de ruedas” (D 1, 2021).

“en el primer piso existe que ellos puedan desplazarse libremente, donde ellos [...] tienen muchos espacios de convivencia, espacios donde puedan interactuar y tener las clases que correspondan [...] a pesar de esos problemas grandes que tenemos para que ellos puedan subir al segundo piso, ellos tienen el acceso con las barandas, todo lo que es rampa, todo lo que es desplazamiento en espacios parejos, que no haya problemas de piso, todo lo que conlleva eso” (D 2, 2021).

Las entrevistadas afirman que la escuela cuenta con una ruta accesible, mencionando existencia de rampas, barandas, y suelo parejo, entre otros. A partir del análisis fotográfico se constató que la ruta peatonal cumple con un ancho y altura de pasillos adecuado, rampas que responden a lo establecido en la normativa, y otras especificaciones y disposiciones estipuladas. Sin embargo, en contraste a lo expuesto por las entrevistadas, la superficie del suelo no es lisa, y no cuenta con pavimento podotáctil para facilitar la movilidad de personas con discapacidad visual, lo cual devela que existe una diferencia entre lo que algunas personas entienden por accesibilidad y lo que realmente es.

A partir de lo anterior, se pregunta si actualmente asisten estudiantes con discapacidades sensoriales. D 1 menciona que “varios tienen hipoacusia, pero no sordera total. Sí hay un joven que estoy al tanto de él porque me tocó ser profesora el año 2019 [...] que tiene baja visión, de hecho, casi nula, usa bastón para poder guiarse”. Continúa D 1 afirmando “teníamos el tema de infraestructura, el piso donde él podía tocar con su bastón, saber dónde comenzaban las salas, como esas cosas sí”, mientras T reconoce que “[...] en

caso de tener estudiantes ciegos o con baja visión, todo eso también, no estoy segura si cuenta 100% con piso con textura”.

Sin embargo, como ya se mencionó, a partir del análisis fotográfico se puede constatar que si bien, la superficie de suelo del establecimiento tiene diferencias cromáticas para que personas con discapacidad visual puedan guiar su camino, este no cuenta con una superficie lisa y pavimento podotáctil, por lo que no cumple con lo estipulado para ser una ruta accesible. Conforme a esto, cabe destacar la falta de visibilidad de los diferentes tipos de discapacidad y sus necesidades.

Asimismo, la accesibilidad en los entornos educativos debe ser no solamente de infraestructura, sino también en los currículos y ayudas técnicas. En el caso de la escuela Santa Teresa de Ávila, los recursos de apoyo extraordinarios para la atención de estudiantes con discapacidad auditiva y visual son limitados:

“[...] en las salas de clases, las profesoras generalmente, casi todas si no me equivoco, cuentan con proyectores, algunas tienen parlantes más grande, pero, así como sistema braille... y algunos niños están asistidos en cuanto al tema auditivo, están asistidos con audífonos y todo que se los están tramitando en el hospital y todo ese tema, como ayuda técnica, pero, así como otra ayuda técnica no” (T, 2021).

Además, al haber un déficit en recursos de ayudas técnicas para el desarrollo educativo y aprendizaje de los estudiantes con discapacidades sensoriales, esto recae en los y las docentes, quienes, como supone T “algunas profesoras me imagino que también deben trabajar algo más como con los contrastes y todas esas cosas para favorecer a niños con baja visión, que logren captar las imágenes y todo eso” y como afirma D 1; “la verdad es que solamente hacíamos adecuaciones en aula, por ejemplo, letras más grandes, objetos concretos”.

La carencia de recursos de apoyo se debe a la falta de visibilidad de los diferentes tipos de discapacidades existentes, y, a la vez, pensar en la accesibilidad no solo en ámbitos físicos. Por otra parte, también se debe a la percepción que tiene la sociedad, o parte de ella, frente a las personas en situación de discapacidad. Años atrás, como ya se ha mencionado, se creía que la discapacidad era un problema individual de la persona, un déficit de capacidades. T señala “bueno es que estos niños tampoco tienen la capacidad cognitiva para aprender algo más complejo” haciendo referencia a usar, enseñar y aprender braille en la escuela, mientras que, al contrario, D 1 comenta “ahí es una debilidad porque no teníamos el sistema braille, no lo implementábamos con él” tomándolo como debilidad de parte de la institución, y no con un prejuicio de que los estudiantes no son capaces de utilizar braille.

6.2.4 Accesibilidad arquitectónica y Bienestar estudiantil

Además de los temas referidos al aprendizaje de los estudiantes, las carencias de accesibilidad arquitectónica impactan también en el bienestar de los estudiantes, a partir de diferentes factores físico espaciales y psicosociales.

A partir de preguntas sobre accesibilidad física, algunas participantes resaltan la importancia de visibilizar el peligro que se corre debido a la inaccesibilidad. Por ejemplo,

ante la barrera creada por el ascensor que no estaba operativo y que, además no cumplía con la normativa, D 1 indica:

“[...] lo que hacíamos nosotras las profesoras junto con los asistentes, era tomar a estos jóvenes y subirlos, o sea subirlos en brazos prácticamente al segundo piso y, además, bueno, la silla de ruedas aparte, lo cual igual era un riesgo a que se nos resbalara, se nos cayera, porque necesitábamos algo para subir a estos estudiantes”.

Como la entrevistada lo señala, esta situación generaba riesgos de caídas, tanto de estudiantes como de docentes, lo que a su vez creaba sensación de inseguridad en cuanto a su integridad física y dignidad. Gaete Reyes (2017), en su investigación menciona que hay factores psicosociales que pueden incidir en el bienestar, en este caso habitacional, sin embargo, se puede asociar al contexto de la educación. Entre estos factores se encuentra la seguridad, la cual, según la entrevistada, se ha visto afectada por las barreras espaciales presentes en el establecimiento, limitando y/o dificultando el desplazamiento de los estudiantes a las diferentes unidades de la edificación.

Asimismo, esta inaccesibilidad, como ya se mencionó, causa exclusión o cambios y adecuaciones en actividades, incluso debiendo adaptar las reuniones de los estudiantes con el grupo de profesionales de apoyo. Como D 2 menciona, “por ejemplo, cuando tienen que acceder a una charla con la psicóloga o ir a terapia, la psicóloga tiene que venir donde ellos porque ellos no pueden acceder libremente a esos lugares”, aclarando más adelante que esto se debe a que su espacio de trabajo se encuentra en el segundo nivel del establecimiento. De acuerdo a esto, se visualiza otro factor psicosocial reconocido por Gaete Reyes (2017), que se ve afectado debido a la inaccesibilidad, el cual es la autonomía.

Por otro lado, la falta de accesibilidad también puede impactar en el bienestar psicológico y emocional del estudiante. Como señalan Powell y Graham “los elementos clave del bienestar de los estudiantes son la autoestima positiva, el respeto por los demás, las relaciones positivas, los comportamientos responsables y la resiliencia personal” (2017: 222). De acuerdo a esto, la relación de los estudiantes con su entorno y comunidad son factores relevantes para proveer el bienestar estudiantil en el establecimiento. Así como mencionan las entrevistadas:

“[...] afecta en cuanto a no sentirse discriminados, al sentirse que pueden y tienen la misma capacidad que todos, solamente de una manera distinta, partiendo de la base que todos somos distintos, [...] afecta yo creo que directamente en lo que es la autoestima, y encuentro que no es lo mismo aprender en igualdad de condiciones, para tener esta igualdad necesitamos la misma infraestructura, necesitamos el mismo desplazamiento, si yo puedo acceder el de al lado también tiene que poder acceder, no porque tenga una displasia, no porque use una silla de ruedas él va a aprender menos que uno” (D 1, 2021).

“[...] la accesibilidad tiene que ver mucho con limitar o favorecer la participación, aprendizaje, todo en un ser humano en el fondo, no estoy hablando solamente de los estudiantes, hablo de cualquier ser humano, creo que las barreras que pone el ambiente muchas veces pueden marcar la vida de un niño [...] en el caso de si hay

barreras obviamente van a limitar, por lo tanto, soy una convencida de que esto sí influye, en la calidad de vida, en el bienestar y todo eso” (T, 2021).

Para concluir lo mencionado, la accesibilidad de la escuela, como menciona D 2, debe hacer del espacio algo cómodo y ameno para el desplazamiento y permanencia de todos quienes asisten al establecimiento:

“Tiene que ver con un espacio cómodo, tiene que ver con un espacio donde ellos puedan tener movilidad, tiene que ver con un poco de autonomía, donde ellos puedan no tener que recurrir a pedir ayuda si quieren subir o ir a algún lado, porque hay algunos estudiantes que sí necesitan el acompañamiento, pero hay otros estudiantes que no necesitan el que estén siempre encima de ellos, y que ellos quieran sentirse más libres, eso habla de una autonomía que a veces se ve reducida por estos espacios que no están” (D 2, 2021).

Por último, y en adición a lo demás, si bien en este caso se estudia la accesibilidad en escuelas especiales específicas como casos de estudio, esto no queda netamente al interior de la sala de clases, no hay que olvidar que las barreras las crea el entorno, como se menciona en el modelo social y racional de discapacidad (Gaete Reyes, 2017). De acuerdo a esto, en el caso de la presente investigación, el exterior de los establecimientos estudiados también debiese ser accesible, lo cual, como menciona D 1:

“La accesibilidad en cuanto fuera de los colegios es terrible, es horrible, o sea, uno sale con los chiquillos; las calles en mal estado, es como que casi ni si quiera se puede salir a la esquina a comprar con ellos porque no tienes el acceso, porque las calles están malas, porque no hay espacio” (D 1, 2021).

Las escuelas especiales, además de entregar conocimientos en las salas de clases, complementan su educación con currículum ecológico funcional o, también llamada, ciudadanía responsable. Estos talleres o espacios de aprendizaje, se basan en la práctica de la independencia de los estudiantes a través de salidas a supermercados o realizando actividades de la vida cotidiana. Asimismo, en horarios de clases realizan salidas pedagógicas, de modo que, por diferentes motivos requieren salir del establecimiento, lo que se ve dificultado por el entorno. A partir de sus experiencias, las entrevistadas comentan:

“Si bien es cierto tratamos de lograr que todos los espacios sean accesibles, pero tú sales de la escuela, y el solo llegar a la avenida, que nos ha tocado por salidas pedagógicas, el solo ir a comprar ya se dificulta porque las veredas no son las más amigables que haya, ni las calles tampoco, entonces ahí tenemos un problema de acceso a la comunidad” (D 2, 2021).

“Una vez fuimos a una salida y llegamos a un metro que no había ascensor, o que los ascensores estaban malos, la rampla estaba mala, nos tuvimos que bajar tres estaciones más adelante y devolvernos, y devolvernos por calles que eran horribles [...] fuimos también a un museo por Cerro Blanco, en donde la entrada era

muy pequeña, los ascensores que tenía estaban malos, los chiquillos no pudieron acceder al segundo piso” (D 1, 2021).

Si bien la investigación abarca la accesibilidad arquitectónica solo al interior de los establecimientos que son caso de estudio, y las preguntas de las entrevistas fueron planteadas de acuerdo a esto, cabe destacar que algunas participantes pidieron por favor que se comentara la inaccesibilidad al exterior de estos mismos. Citando a una entrevistada: *“si yo puedo acceder el de al lado también tiene que poder acceder”*, se hace notoria la preocupación y frustración, principalmente de las docentes, quienes pasan mayor tiempo con los estudiantes, de no poder realizar todas las actividades que les gustaría para llevar a cabo los objetivos de los cursos.

7. Conclusiones

En relación con el primer objetivo específico de la investigación, que era identificar las normativas de accesibilidad que rigen los establecimientos de educación especial en Chile y su cumplimiento en los casos de estudio, se constata que, pese a la adjudicación constante de nuevos proyectos, las soluciones arquitectónicas son deficientes o bien, no cumplen en su totalidad con la normativa. Si bien se ve una preocupación en cuanto a la implementación de nuevos elementos como facilitadores, estos, al momento de llevarse a cabo no se concretan con las dimensiones necesarias y materiales apropiados para ser accesibles.

De acuerdo a esto, en relación al segundo objetivo específico que consistía en caracterizar las barreras físicas y facilitadores presentes en las escuelas especiales que son caso de estudio, pese a los proyectos realizados, las escuelas continúan presentando barreras arquitectónicas que dificultan el desplazamiento libre y seguro de los estudiantes.

Uno de los facilitadores espaciales relativos a la accesibilidad, que se observó en las escuelas, es el ancho y altura de los pasillos que cumplen con lo establecido en la normativa. Sin embargo, para cumplir con una ruta accesible al interior del establecimiento se requiere de una superficie de suelo lisa y homogénea, lo que no se detectó en ningún caso de estudio, generando así, una barrera arquitectónica. Si bien en la Escuela Los Cedros del Líbano sí reconstruyeron algunos pasillos para cumplir con esto, no lo hicieron en su totalidad, por lo que el desplazamiento sigue estando limitado y continúa sin solucionarse la barrera presente.

Asimismo, es importante contar con diferencias cromáticas y pavimento podotáctil para el desplazamiento de estudiantes con discapacidades sensoriales, lo cual en ninguna escuela estudiada se encuentra en su totalidad, generando otra barrera arquitectónica que impide el cumplimiento de la ruta accesible.

Además, la Escuela Santa Teresa de Ávila cuenta con un segundo nivel, por lo que se observó existencia de un ascensor para solucionar la circulación vertical, sin embargo, este no está operativo y, como se mencionó en el capítulo anterior, el ascensor no fue hecho con las dimensiones que establece la normativa, por lo que en un proyecto actual deben hacer este elemento desde cero. Como consecuencia a estas barreras arquitectónicas, hay espacios del establecimiento que son inaccesibles para un grupo de estudiantes con discapacidad motora y/o sensorial. Continuando con la circulación, las rampas presentes en ambas escuelas cumplen con la normativa, actuando como facilitadores, a excepción de una en la Escuela Los Cedros del Líbano, que su pendiente es muy empinada, lo cual es algo que reconocieron todas las participantes en las entrevistas.

Por otro lado, en cuanto al acceso a la escuela y sus unidades, se corroboró que las puertas presentan el ancho mínimo según normativa y un barrido de la puerta libre, por lo que las puertas actúan como facilitadores espaciales. Sin embargo, en ambos casos se constató que los baños son inaccesibles debido a las dimensiones de su acceso, son espacios estrechos, lo cual obliga la existencia de un baño para personas con discapacidad

separado de los baños regulares. Incluso, en la escuela Los Cedros del Líbano, el baño accesible se encuentra en el inicio de la edificación, lejos de las salas de clases y de espacios de esparcimiento, lo cual segrega y dificulta el desenvolvimiento de este grupo de estudiantes.

Con esta investigación se busca visibilizar vacíos informativos y normativos acerca de la accesibilidad física en establecimientos de educación especial, para así contribuir en un futuro, en la mejora de sus infraestructuras y sus respectivas mantenciones, dándole a sus dicentes un adecuado espacio físico para su desarrollo educativo.

Ahora bien, de acuerdo al tercer y cuarto objetivo específico, se realizaron entrevistas a docentes y personal de apoyo. A partir de los resultados obtenidos en los dos casos de estudio seleccionados, se cumple el objetivo general de la presente investigación, el cual consistía en analizar desde una perspectiva arquitectónica el rol de la accesibilidad en el desarrollo educativo y bienestar estudiantil en los casos de estudio.

Se concluye que la accesibilidad arquitectónica incide en el desarrollo educativo de los estudiantes en escuelas especiales de tal manera que, los estudiantes requieren de un espacio apto, accesible, cómodo, para poder aprender e interiorizar conocimientos. Es por esto la importancia de que el lugar de estudios de personas con discapacidad debe velar por el cumplimiento de la normativa, siendo un espacio en donde los estudiantes puedan desplazarse libremente por cada unidad del establecimiento.

Por otra, parte se concluye que, en cuanto al bienestar estudiantil, la accesibilidad impacta fuertemente, dado que, como se mencionó, factores como seguridad, comodidad y autoestima están presentes en cada situación y barrera que los estudiantes deban cruzar. Como bien expresó una de las participantes de entrevistas:

“[...] afecta en cuanto a no sentirse discriminados, al sentirse que pueden y tienen la misma capacidad que todos, solamente de una manera distinta, partiendo de la base que todos somos distintos, [...] afecta yo creo que directamente en lo que es la autoestima, y encuentro que no es lo mismo aprender en igualdad de condiciones, para tener esta igualdad necesitamos la misma infraestructura, necesitamos el mismo desplazamiento, si yo puedo acceder el de al lado también tiene que poder acceder, no porque tenga una displasia, no porque use una silla de ruedas él va a aprender menos que uno” (D 1, 2021).

8. Bibliografía

- AAIDD (2011). DISCAPACIDAD INTELECTUAL. DEFINICIÓN, CLASIFICACIÓN Y SISTEMAS DE APOYO SOCIAL. <https://blogs.ucv.es/postgradopsocologia/2017/12/15/discapacidad-intelectual-definicion-clasificacion-y-sistemas-de-apoyo-social/>
- Álvarez, C., San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*. 28 (1), artículo 14. <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=101>
- Bolívar, A., (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(2), 42-69.
- Beresford, Clarke, Borthwick. (2010). Improving the wellbeing of disabled children and Young people through improving Access to positive and inclusive activities. [Archivo PDF] 15-40.
- Carceller, I., (2017). ¿Integración o Inclusión? *Los Ojos de Hipatia*. N°7. Valencia. <https://losojosdehipatia.com.es/educacion/integracion-o-inclusion/#:~:text=La%20integraci%C3%B3n%20educativa%20la%20entendemos,que%20se%20adapta%20al%20alumnado.>
- Ciudad Accesible, (2014). Guía de consulta accesibilidad universal. <https://www.ciudadaccesible.cl/wp-content/uploads/2011/08/Gu%C3%ADa-de-Accesibilidad-Universal-2014.pdf>
- Ciudad Accesible, (2018). Normativa Accesibilidad Universal. [Archivo PDF] 34-52.
- COCEMFE (2019). Discapacidad física y orgánica. <https://www.cocemfe.es/informate/discapacidad-fisica-organica/>
- Colegios en Chile, (2019). Guía completa de educación en Chile. <https://colegiosenchile.cl/educacion-especial/index.htm>
- Cornejo Vásquez, L., (2020). El Programa de Inclusión Educativa en Chile. <https://www.rengoenlanoticia.cl/not/2020/07/15/el-programa-de-inclusion-educativa-en-chile/>
- Divulgación Dinámica, (2020). Características y tipos de discapacidad. <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/caracteristicas-y-tipos-de-discapacidad/>
- Doble Equipo. (2013). Inclusión e Integración: 10 diferencias. Valencia. <https://www.dobleequipovalencia.com/inclusion-e-integracion-10-diferencias/#:~:text=Inclusi%C3%B3n%20e%20integraci%C3%B3n%20representan%20filosof%C3%ADas,largo%20de%20cambio%20y%20evoluci%C3%B3n.>
- Dubrovsky, S., Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. <https://educrea.cl/educacion-comun-educacion-especial-un-encuentro-posible-y-necesario/>

- Gaete-Reyes, M. (2017). Discapacidad y hábitat residencial: una emergencia en Chile. En ¿Hacia dónde va la vivienda en Chile?: nuevos desafíos en el hábitat residencial (pp. 281 - 295). Santiago de Chile: Adrede.
- Gaete-Reyes, M. (2017: 6) Formulación. Proyecto FONDECYT Iniciación N°11171146. Titulado: La (in)accesibilidad como factor determinante del bienestar habitacional de las personas con discapacidad que residen en vivienda social en Chile. Proyecto presentado y adjudicado por CONICYT en el Concurso FONDECYT Iniciación 2017.
- Godoy, Meza, Salazar. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación en Chile. [Archivo PDF]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/610/MONO-523.pdf>
- Instituto Nacional de los Pueblo Indígenas, INPI. (26 de abril de 2016). Orientaciones generales de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO. México. <https://www.gob.mx/inpi/articulos/orientaciones-generales-de-la-declaracion-universal-sobre-la-diversidad-cultural-de-la-unesco>
- Ministerio de Educación. (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Sitio web: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570&idVersion=2010-08-25&idParte=>
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1994). Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Sitio web: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30651&idVersion=2007-07-31>
- Ministerio de Planificación. (2010). Establece Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago de Chile. Sitio web: <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Ministerio de Vivienda y Urbanismo (1999). DDU 54: Accesibilidad y desplazamiento de personas con discapacidad en edificios y lugares donde concurre público. <https://www.minvu.cl/elementos-tecnicos/circulares-generales-ddu-por-numero/>
- Montero, L. A. A. (1991). El informe Warnock. Cuadernos de pedagogía, 197, 62-64. <https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>
- Parra C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. [Archivo PDF]. Vol. 8.
- Psicología y Mente <https://psicologiaymente.com/tags/aprendizaje>
- Revista ESPACIOS. (2017). Bienestar estudiantil universitario en Ecuador: Caso unidades de bienestar estudiantil en las universidades de la provincia de El Oro, Vol. 38 (N° 30). Pág. 17
- Rubio, F. (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. Innovación y experiencias educativas, 19.

http://educespecialjujuy.xara.hosting/index_htm_files/PRINCIPIO%20DE%20NORMALIZACION,%20INTEGRACION%20E%20INCLUSION.pdf

SENADIS. (2016). II Estudio Nacional de la Discapacidad. Santiago de Chile: Ingrid Medel.

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos. [Archivo PDF].
<https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción [Archivo PDF].
<https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación. Informe Final. [Archivo PDF].
http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf

1997 The Center for Universal Design, NC State University Raleigh, North Carolina, USA.

9. Anexos

Entrevistas semiestructuradas a docentes y profesionales de apoyo.

Entendiendo que en las escuelas especiales asisten niños/as y jóvenes con diversas y/o múltiples discapacidades:

1. ¿Cómo describirías las condiciones físicas del establecimiento, en cuanto a accesibilidad, en relación con las necesidades de los estudiantes?

Existe un concepto; “Ruta Accesible” definida en el Decreto Supremo N°50 como una “circulación peatonal en el espacio público, interior o al exterior de una edificación, de ancho continuo, apta para cualquier persona, con pavimento estable, sin elementos sueltos, superficie homogénea, libre de obstáculos, gradas o cualquier barrera que dificulte el desplazamiento y percepción de su recorrido”.

2. A partir de este término, ¿existe una ruta accesible en la escuela que permita el desplazamiento (libre y seguro) de los estudiantes?
3. ¿Qué elementos crees que actúan como barreras físicas u obstáculos para el desplazamiento autónomo e independiente de sus estudiantes? (desplazamiento autónomo: que se muevan solos, independencia: que pueda decidir)
4. ¿Visualizan un nuevo proyecto para un futuro próximo que abarque temas de accesibilidad y facilite la circulación y desenvolvimiento de sus estudiantes?
5. ¿Qué espacios físicos y profesionales de apoyo brinda el establecimiento para apoyar el proceso educativo y aprendizaje de los estudiantes?
6. ¿Asisten estudiantes con discapacidad sensorial, como baja visión o audición? Si es el caso, ¿con qué recursos de apoyo extraordinario cuenta la escuela para poder apoyar el aprendizaje de estos estudiantes?
7. ¿Qué programas, servicios y/o convenios tiene la escuela presente, que creas pueda fomentar el bienestar de los estudiantes? Estos pueden ser medicina general y psicológica, recreacional, transporte, deportes, lo que considere importante para apoyar a los estudiantes.
8. Con respecto a los apoderados, ¿cómo es su relación con la institución?, ¿cuál es la interacción de ellos con la escuela y su comunidad?