

ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE PARA
PERSONAS VULNERABLES EN SITUACIÓN
DE DISCAPACIDAD:
REESTRUCTURACIÓN ESCUELA ESPECIAL OPEN DOOR,
PUENTE ALTO

ESPACIO PARA EL APRENDIZAJE PARA
PERSONAS VULNERABLES EN SITUACIÓN
DE DISCAPACIDAD:
REESTRUCTURACIÓN ESCUELA ESPECIAL OPEN DOOR,
PUENTE ALTO

AGRADECIMIENTOS

A mamá y papá por estar para calmarme, aclararme y motivarme, a mis compañeras y amigas por su apoyo y compañía. A mi profesor guía por acompañarme en este proceso y académicas/os que tuvieron la mejor disposición en resolver mis dudas.

ÍNDICE

01 PRESENTACIÓN	08
1.1 Introducción	08
1.2 Motivaciones	10
1.3 Antecedentes	12
02 DIAGNÓSTICO	20
2.1 Problemática	20
2.2 Objetivos	
2.2.1 Objetivo General	21
2.2.2 Objetivos Específicos	21
03 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	22
3.1 Discapacidad	22
3.2 Discapacidad como Grupo Vulnerable	23
3.3 Tipos de Discapacidad	
3.3.1 Discapacidad Física	27
3.3.2 Discapacidad Sensorial	27
3.3.3 Discapacidad Intelectual	27
3.4 Educación Especial	30
3.5 Discriminación e Inclusión Laboral	31
3.6 Escuela Especial	32
3.7 Integración Sensorial: Sensación y Percepción	33

ÍNDICE

04 LOCALIZACIÓN	34
4.1 Elección de Lugar	34
4.2 Reseña Histórica	36
4.3 Análisis Preexistencia	
4.3.1 Proyecto Educativo	40
4.3.2 Instalación	42
4.3.3 Estructura	43
05 PROPUESTA	00
5.1 Planteamiento	46
5.2 Propuesta Programática	46
5.3 Estrategias	52
5.4 Sustento Económico	56
06 CIERRE Y REFERENCIAS	58
6.1 Cierre	58
6.2 Referentes Arquitectónicos	59
6.3 Bibliografía	62

01

INTRODUCCIÓN

El proyecto que se presenta aborda temas asociados a la educación especial y la accesibilidad, debido a que se hace evidente que, para consolidar centros escolares que se perciban a sí mismos como inclusivos y quieran una mejora escolar, se necesita que todo el personal involucrado esté dispuesto a llevar a cabo un trabajo reflexivo de análisis e indagación respecto de su labor docente, las formas de organización, las problemáticas que se viven, los recursos materiales y humanos existentes, las prioridades a desarrollar y hasta dónde estarán dispuestos a colaborar en el cambio para aportar a la educación de calidad, esto implica mejorar los espacios educativos que favorezcan el acceso, participación y aprendizaje de todas y todos los niños/as, jóvenes y adultos que se enfrentan a barreras que limitan su integración e inclusión en los ámbitos educativos, sociales y laborales.

Para el logro de lo anterior, es necesario contar con un espacio físico que propicie lo expuesto, lo que se refiere en primera instancia a la accesibilidad dada por la infraestructura, los recursos materiales y humanos que deben conjugarse para entregar oportunidades educativas igualitarias, equitativas, relevantes y pertinentes a todos y todas las estudiantes sin importar su condición.

Es allí donde la problemática del acceso se hace más relevante cuando las y los estudiantes conforman un grupo vulnerable como lo son las personas con discapacidad, que, por sus propias condiciones diagnósticas, ven limitadas sus posibilidades de acceder a la educación regular, optar a formación de oficios o técnica ya que, en nuestro país, el ingreso a cualquier sistema educativo luego de finalizado el ciclo regular, dependerá del dominio de aprendizajes curriculares, manejo de autonomía y aprendizajes mínimos que habitualmente no son alcanzados por este conglomerado de personas.

Por lo anterior, en este proyecto se busca mejorar las condiciones de accesibilidad, lo que implica infraestructura, espacios, recursos y todo lo que se requiera para poder brindar a niños/as, jóvenes y adultos con discapacidad, mayores y mejores oportunidades educativas que garanticen su integración e inclusión en una sociedad globalizada, compleja y competitiva.

Para ello en el capítulo I se aborda los antecedentes de la discapacidad en Chile, aspectos normativos y conceptuales. En el capítulo II se da cuenta de la problemática en sí misma y los objetivos propuestos para aportar a resolverla. En el capítulo III se profundiza en los conceptos principales del estudio con la finalidad de garantizar mayor comprensión de la problemática.

En el capítulo IV se contextualiza y fundamenta el espacio en el que se espera desarrollar el proyecto. En el capítulo V se realiza el planteamiento del proyecto y sus estrategias. Finalmente, el capítulo VI se genera el cierre y los referentes bibliográficos y arquitectónicos.



Figura 1: Entrada Escuela Open Door, 2022
Elaboración propia.

MOTIVACIONES

En mi época escolar ocurrió una situación que siempre recuerdo como anécdota, hasta el día de hoy es algo que va y viene en mi mente, aunque claro, ahora con más conocimientos y una opinión fundamentada. Recuerdo que estando en una escuela regular, una chica se accidentó, obteniendo una fractura. Esta chica tuvo que usar bota, muletas, e incluso estar en silla de ruedas por un tiempo limitado, por lo que para asistir a sus clases la solución fue trasladar a todo su curso a una sala en el primer nivel del establecimiento.

A la edad en que esto sucedió, yo no tenía conocimientos sobre discapacidad, ya sea permanente o temporal, no obstante, me llamó la atención y lo encontré muy injusto, tanto para ella como para su curso. Asimismo he presenciado diversas situaciones similares, en la calle, escuelas, espacios de trabajo, lugares de recreación, entre tantos otros, en donde ocurre una segregación hacia las personas en situación de discapacidad, discriminándolas por su condición sin considerar que es el entorno y sociedad quien pone estas barreras en sus caminos.

Creo firmemente en la igualdad de oportunidades y la inclusión, iniciando desde la educación, que desde una corta edad tengan acceso a distintos aprendizajes que puedan servirles para sus vidas diarias, y que de esta manera disminuya el porcentaje de personas con discapacidad inactivas por el hecho de que les hayan cerrado las puertas.

A lo largo de la carrera mi enfoque ha estado en el estudio de la educación, específicamente la educación especial, y el diseño de espacios con dimensiones accesibles, encontrándome con la problemática de que en su mayoría se construye con un modelo de corporalidad que no responde a las distintas necesidades de cada persona.

Finalmente, como estudiante de arquitectura, creo que tengo la oportunidad y el deber a la vez, de concientizar a través de mis proyectos, aportar a este grupo vulnerable en cuanto a su acceso a los diferentes espacios, a la inclusión y a la igualdad.



Figura 3: Construcción Vivienda Social Accesible, 2022
Elaboración propia.



Figura 2: Barrera arquitectónica para persona con discapacidad motora.
Fuente: Diario de La Mancha

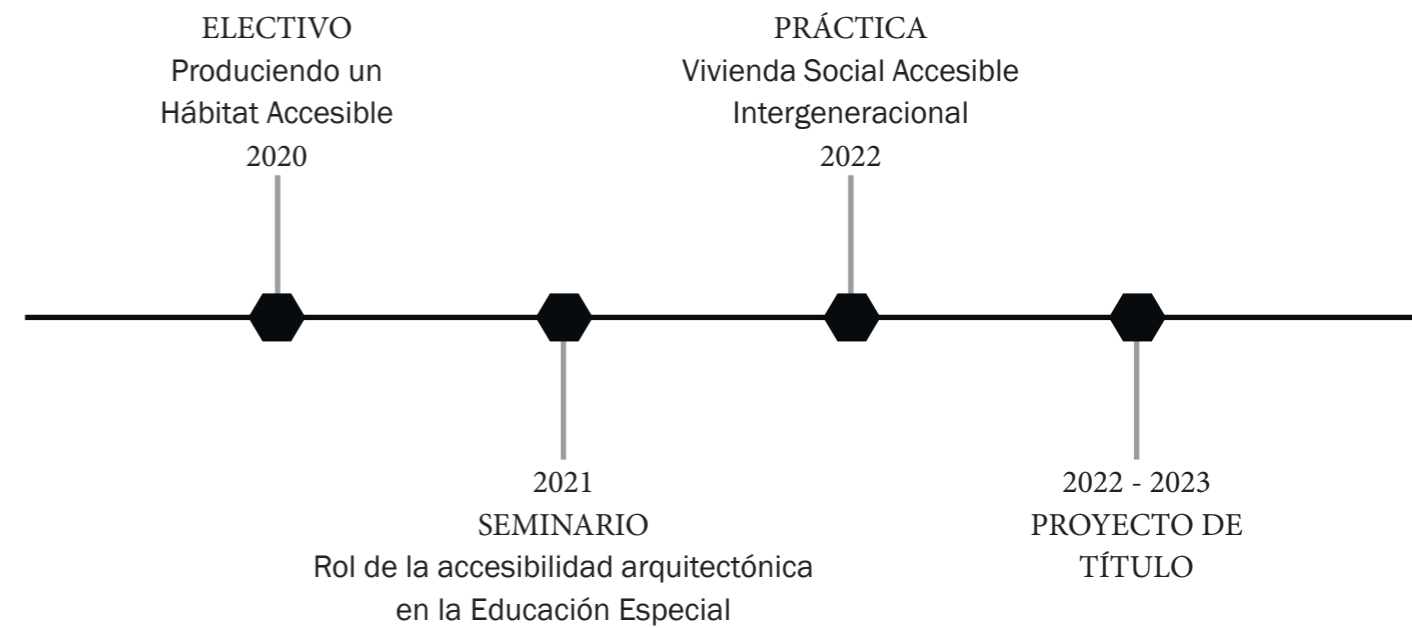


Figura 4: Esquema de mi recorrido en temáticas de accesibilidad.
Elaboración propia.

ANTECEDENTES

Para hablar sobre la discapacidad en Chile, es relevante conocer la historia y contextualizar sobre los inicios y su evolución social y política. Si bien la discapacidad siempre ha estado presente, no es hasta 1978 con la publicación del Informe de Warnock y la declaración de los derechos humanos, que comenzaron a promulgarse diferentes leyes y decretos sobre la discapacidad en Chile, considerando las necesidades especiales de las personas con diferentes corporalidades y capacidades y apelando al derecho a educación para todos.

A partir de diversos estudios, como señala Maia Guiskin¹, podemos reconocer dos períodos del marco legal de la discapacidad en Chile. La primera etapa se constituye a partir de la promulgación de la Ley N° 19.284 en 1994, que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. A pesar de que hoy en día no se encuentra vigente ya que en ella prevalecía un concepto médico de discapacidad, se expone de manera referencial debido a que fue de los primeros acercamientos a la normativa sobre discapacidad en el sistema educativo e integración en la sociedad.

Continuando, se ratificaron dos instrumentos internacionales que generaron impacto y un nuevo enfoque en la normativa chilena. En el año 2002 la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad y, en 2008, la Convención de Naciones Unidas para los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), ambas ratificadas en Chile años más tarde.

De esta manera, el paradigma sobre la discapacidad cambia en nuestro país, creando la necesidad de formular y promulgar nuevas leyes que abarquen este nuevo enfoque y conceptos. Así, constituyendo la segunda etapa del marco legal sobre discapacidad en Chile, se promulga en febrero de 2010 la Ley N° 20.422 que expone sobre asegurar el derecho a igualdad de oportunidades, por lo que el mismo año se derogan gran parte de los artículos de la Ley N° 19.284, quedando la presente vigente actualmente.



INFORME DE WARNOCK

El Informe de Warnock, encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, liderado por Mary Warnock, convulsionó los paradigmas sobre educación especial. Las concepciones que la comisión tomó como punto de partida, entre otras, fueron:

- Ningún niño será considerado ineducable.
- La educación es un bien al que todos tienen derecho.
- Las Necesidades Educativas (NNEE) son comunes a todos los niños.
- Actualmente los niños son clasificados según sus deficiencias y no por sus NNEE, por lo que se recomienda la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes².

De esta manera, como menciona Aguilar en su estudio realizado sobre el Informe, este centra mayor atención en las prestaciones de servicios requeridas para cubrir las diversas necesidades educativas y disminuye el enfoque en la deficiencia, ya que todos los alumnos tienen necesidades, por lo que puede establecerse un continuo que no excluya por presentar un tipo de discapacidad.

A raíz del informe, en mayo de 2009 en Chile, se promulga el **Decreto 170**, en donde se define necesidades educativas especiales y según sean transitorias o permanentes, se clasifican realizando una especie de glosario, para luego incorporar algunas discapacidades y trastornos en el Programa de Integración Escolar (PIE) de la educación regular, y, en el caso contrario, ver qué estudiantes serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

Las Necesidades Educativas Especiales son aquellas ayudas y recursos adicionales que requieren algunos estudiantes en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, contribuyendo al logro de los fines de la educación³.

¹ Guiskin, M., (2018). Discapacidad en Chile. Un análisis multinivel a partir de factores individuales y regionales.

² Aguilar, L., (1991). El Informe de Warnock. p.2.

³ Ministerio de Educación (2009). Decreto 170.

LEY N° 20.422

La Ley N° 20.422⁴, promulgada en febrero del año 2010, tiene como objetivo normar sobre el derecho a igualdad de oportunidades e inclusión social de personas en situación de discapacidad, en donde es el Estado quien garantiza su cumplimiento y regularización. Asimismo, como dice el 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”⁵.

En adición, el artículo 23 y 28 mencionan que todo edificio de uso público que preste servicios a la comunidad sin importar su carga de ocupación, deben ser accesibles y deben poder usarse de manera autovalente, siendo el Estado quien impulsará y aplicará medidas para fomentar la eliminación de barreras arquitectónicas y así promover la accesibilidad universal⁶.

Para un mejor entendimiento, en el artículo 3 de la presente ley, se define accesibilidad universal como *“La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible”*.

Si bien se presentan algunos artículos, esta ley es la más completa con respecto a discapacidad y educación en Chile. Es importante a momento de diseñar un espacio que contemple el uso de la comunidad, respetando el concepto de accesibilidad universal y sus condiciones mínimas para obtener un resultado inclusivo.

4 Ministerio de Planificación, (2010). Ley 20.422.

5 Ministerio de Planificación, (2010). Op. Cit., art 34.

6 Ministerio de Planificación, (2010). Op. Cit., art 23-28.

II ENDISC

En cuanto a mediciones y estadísticas sobre discapacidad en Chile, no fue hasta el año 2004 que se realizó el I Estudio Nacional de la Discapacidad y luego una segunda versión en el año 2015, a cargo del Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) y del Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) respectivamente, ya que los censos anteriores contenían una sola pregunta dirigida a personas con discapacidad de grado severo; pérdida completa de alguno de sus sentidos, deficiencia mental o parálisis, por lo que el bajo resultado no era representativo.⁷

1. A nivel nacional hay un total de 2.836.818 (16,7%) personas con discapacidad.
2. Un 5,8% de este total son niñas/os de 2 a 17 años, y un 7,1% son jóvenes de 18 a 29 años. Sumando 13% aproximadamente quienes cumplen con la edad de asistir a educación especial.
3. Solo un 42,8% de adultos con discapacidad participa en el mercado laboral, buscando empleo o trabajando⁸.

Estos estudios marcan un antes y un después en la información disponible para nuestra sociedad con respecto a la discapacidad, dándonos a entender el gran porcentaje de población que se encuentra en este “grupo de minoría”, y las diferencias de oportunidades que tienen en comparación con personas que no estén en situación de discapacidad.

Por ejemplo, hay un gran porcentaje de este grupo adulto que no se encuentra activo en el área laboral, más de la mitad. Si bien los resultados son previos a la Ley N° 21.015 de inclusión laboral, esta postula que solo “los organismos públicos y las empresas con 100 o más trabajadores deberán contratar al menos el 1% de personas con discapacidad”⁹, dejando grandes vacíos y dándole oportunidad a un mínimo porcentaje de este grupo, demostrando una vez más una falta de verdadera inclusión e igualdad de oportunidades para todas/os.

7 FONADIS, (2005). I Estudio Nacional de la Discapacidad.

8 SENADIS, (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad.

9 Ministerio de Desarrollo Social, (2018). Ley Inclusión Laboral.

DECRETO 50 - OGUC

En el año 2015 se realiza la promulgación del Decreto 50 de la Ordenanza General de Urbanismo y Construcción, el cual es una modificación del Decreto 47 de 1992, debido a una actualización de normas a disposición de la Ley 20.422. De esta manera se agregan nuevos vocablos y sus definiciones¹⁰ ligadas a la igualdad de oportunidades e inclusión de personas con discapacidad:

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

"Ruta accesible: parte de una vereda o de una circulación peatonal, de ancho continuo, apta para cualquier persona, con pavimento estable, sin elementos sueltos, de superficie homogénea, antideslizante en seco y en mojado, libre de obstáculos, gradas o cualquier barrera que dificulte el desplazamiento y percepción de su recorrido."

"Huella podotáctil: recorrido de pavimento con texturas en sobre relieve y contraste cromático respecto del pavimento circundante, destinada a guiar y/o alertar de los cambios de dirección o de nivel en una circulación peatonal."

Los últimos dos conceptos son puntos críticos para proyectar a partir de un diseño universal, y lograr que un espacio o edificación sea accesible e inclusiva. Ambos hacen referencia a la capacidad de aproximarse y acceder a un lugar de manera independiente, cualquiera sea su tipo de discapacidad. Sin una ruta accesible el camino se corta, impidiendo que las personas lleguen a su destino. Por otro lado, sin huella podotáctil, las personas con pérdida parcial o total de su vista se ven excluidas del recinto, tornándoseles inaccesible.

¹⁰ Ministerio de Vivienda y Urbanismo, (2016). Decreto 50. Ordenanza General de Urbanismo y Construcción.

En cuanto a la huella podotáctil recientemente mencionada, y de acuerdo al artículo 4.1.7¹¹, la superficie de piso al comienzo y término de una escalera o rampa debe contemplar una franja de pavimento, de mínimo 60 cm de ancho, con contraste monocromático y una textura distinta, para avisar su presencia para personas con discapacidad visual. Cabe mencionar que las escaleras no son parte de una circulación accesible, no obstante, esto ayuda a su uso.

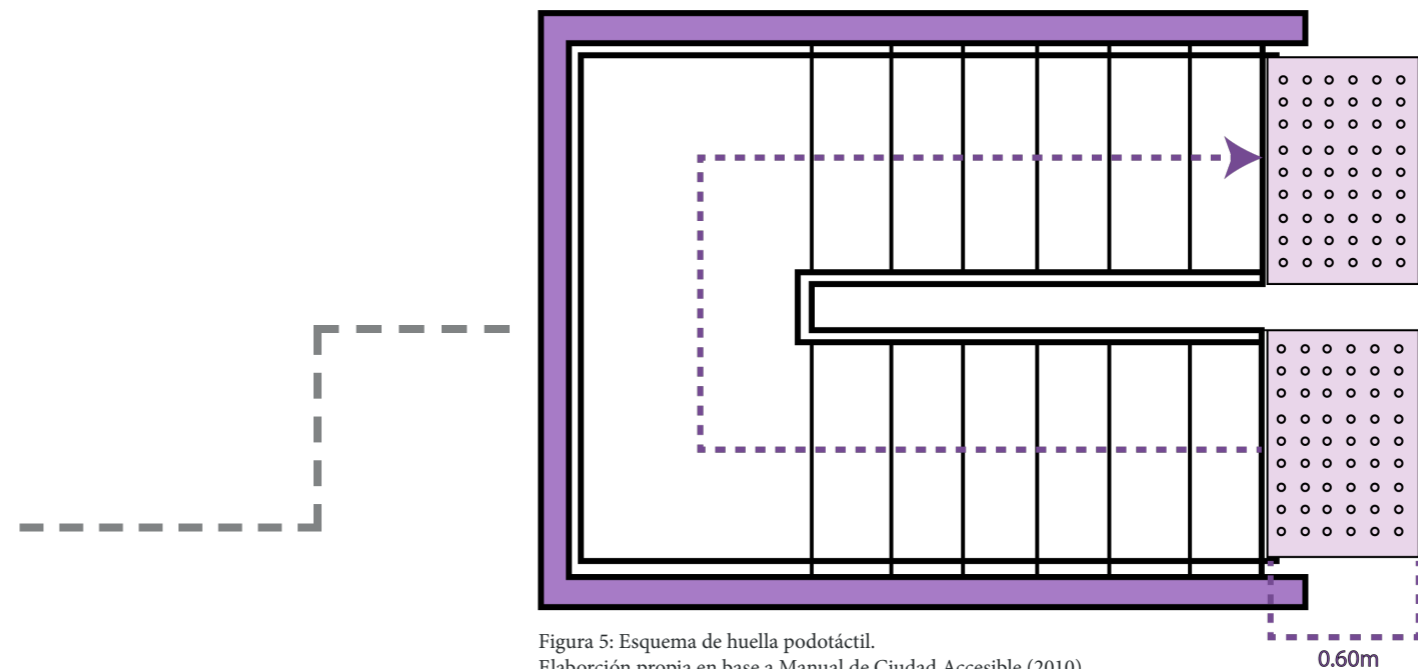


Figura 5: Esquema de huella podotáctil.
Elaboración propia en base a Manual de Ciudad Accesible (2010).

Asimismo, en el presente decreto se especifican las dimensiones mínimas necesarias en un espacio o edificación de uso público para que cualquier persona pueda circular y usar libremente el espacio, tomando en consideración las medidas mínimas de una persona en silla de ruedas, las cuales son: -Ancho promedio: 70 cm. -Altura de persona sentada: 130 cm. -Altura libre: 210 cm. -Longitud sin y con acompañante: 120 -180 cm respectivamente.

¹¹ Ministerio de Vivienda y Urbanismo, (2016). Decreto 50. Op. Cit.

Para que un edificio de uso público sea accesible, debe contar con una ruta accesible que contemple la unión de todos sus recintos, en base a las medidas mínimas descritas recientemente.

Como se presenta, las medidas dependerán de si es pasillo, vano, etc., sin embargo, si tiene conexión a la vía de evacuación y servicios higiénicos, esta debe tener un ancho mínimo de 1.10m y alto de 2.10m.

En cuanto a la solución accesible para una diferencia de nivel, están las rampas. Estas tienen un ancho mínimo de 90 cm y su pendiente varía entre un 8% y 12%¹² como máximo. Además deben considerar pasamanos según su longitud, como se muestra en las figuras.

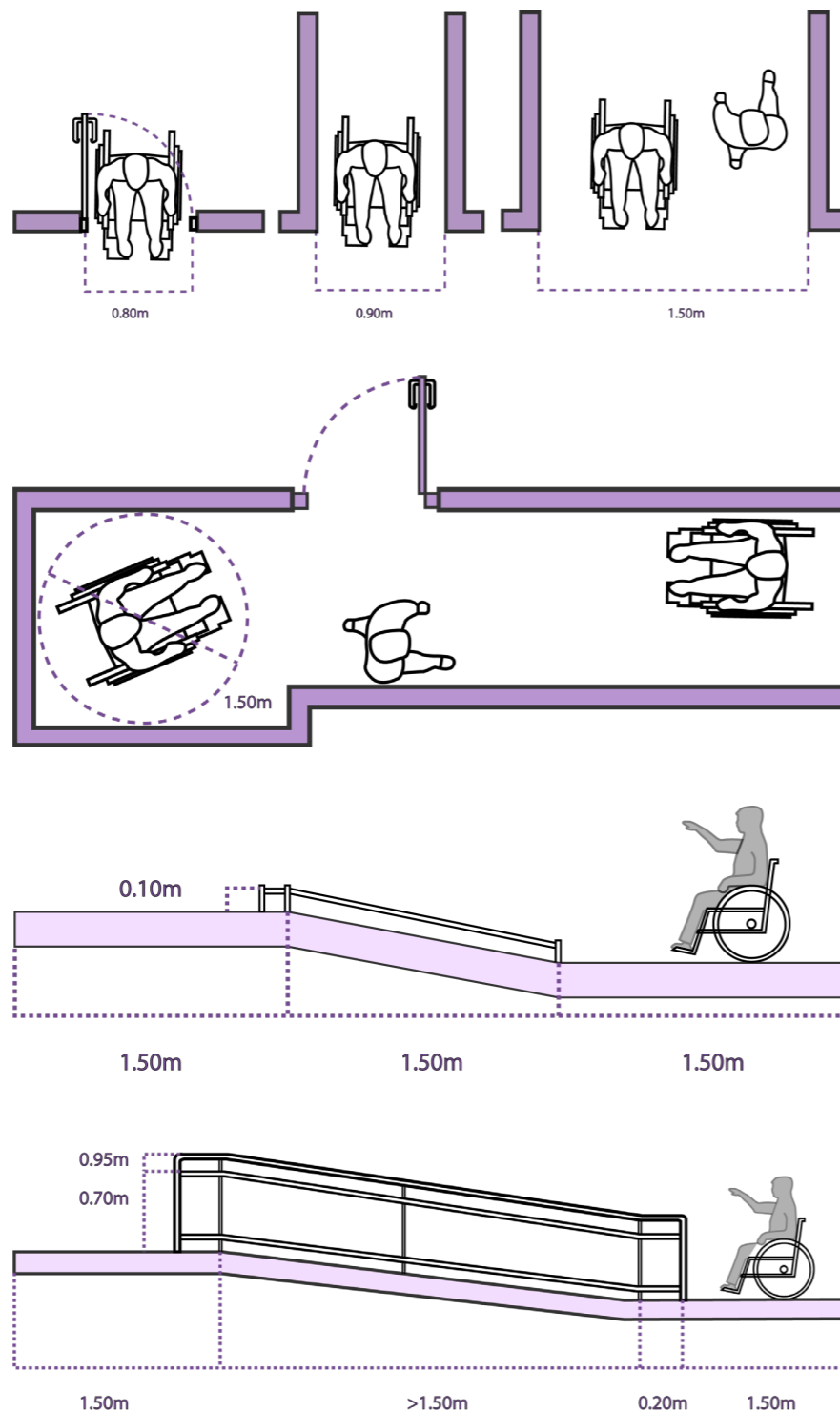


Figura 6-7-8-9: Esquema de dimensiones de circulación accesible. Elaboración propia en base a Manual de Ciudad Accesible (2010).

12 Ministerio de Vivienda y Urbanismo, (2016). Decreto 50. Op. Cit.

Por otro lado, en cuanto a las especificaciones que estipula para servicios higiénicos, es importante que la distribución de elementos permita el radio de giro y espacio de transferencia de una persona en silla de ruedas.

También se detallan las alturas que deben tener los artefactos e instalaciones del baño para la aproximación de una persona en silla de ruedas, ya sea altura del espajo, espacio libre bajo el lavamanos, altura del inodoro y sus debidas barras fija y abatibles.

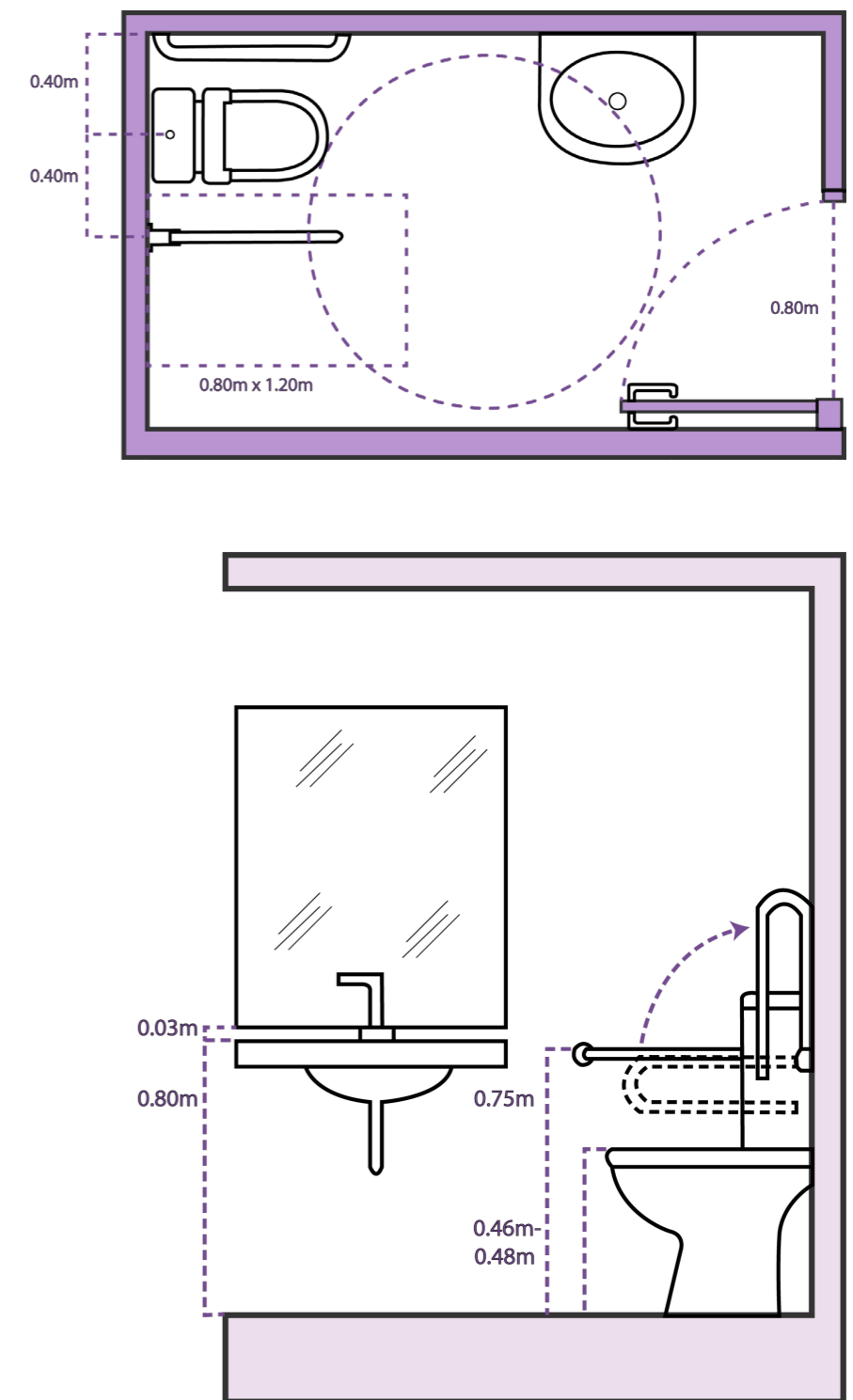


Figura 10-11: Esquema de dimensiones de baño accesible. Elaboración propia en base a Manual de Ciudad Accesible (2010).

02

PROBLEMÁTICA

A lo largo de la historia, los paradigmas acerca de la discapacidad e inclusión social han experimentado diversos cambios, desarrollando avances en la normativa chilena y en las definiciones de conceptos presentes, que apelan a una visión con mayor integración e igualdad, dando así importancia a la accesibilidad y a las diferentes necesidades de las personas.

No obstante, a pesar de los avances, la declaración de derechos humanos expone 9 grupos como personas vulnerables, y entre esos se encuentran las personas con discapacidad.

“El problema que se nos presenta (...) no es filosófico, sino jurídico y, en sentido más amplio, político. No se trata tanto de saber cuáles son y cuántos son estos derechos, cuál es su naturaleza y fundamento (...), sino cuál es el modo más seguro de garantizarlos”.¹³

Si indagamos en la igualdad de derechos y oportunidades postulada por la Ley chilena N° 20.422, se encuentra garantizar esta igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación, asimismo como asevera la Oficina Internacional de Educación (OIE-UNESCO):

“...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...”.¹⁴

Sin embargo, no hay que desconocer la discriminación existente en la sociedad dirigida a personas en situación de discapacidad, agregando a esto que el sistema educativo no cumple los requisitos para integrarlos, si bien está el programa de integración escolar (PIE), este no da abasto, cubriendo un listado limitado de discapacidades y trastornos, además de mantener un estigma social.

Asimismo, conseguir un puesto laboral puede ser una tarea relativamente sencilla para personas con una corporalidad “común” y sin algún trastorno o discapacidad. En el caso contrario, personas imposibilitadas física, mental y/o sensorialmente, encontrar trabajo suele ser una experiencia difícil.

Es por esto que, desde la arquitectura se debe hacer un espacio óptimo e inclusivo en cuanto a dimensiones y las necesidades que este cubra, para así darles oportunidad a niñas/os y adultos con múltiples discapacidades y que puedan adquirir conocimientos académicos, aprender habilidades de la vida diaria, o bien actividades dirigidas al desarrollo laboral y así mantenerse con personas activas.

OBJETIVOS

GENERAL

Generar un espacio que estimule el aprendizaje de habilidades de la vida diaria para niñas, niños, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad con diagnóstico de discapacidad, primando un diseño con enfoque en los sentidos para acompañar su experiencia favoreciendo su inclusión en la comunidad.

ESPECÍFICO 1

Localizar un entorno que permita generar espacios de aprendizaje y habilidades para la vida diaria para personas en situación de discapacidad en lugar vulnerable.

ESPECÍFICO 2

Visibilizar las habilidades conceptuales, sociales y prácticas que generan discriminación laboral en personas en situación de discapacidad.

ESPECÍFICO 3

Adaptar el espacio y entorno de talleres laborales para el aprendizaje de habilidades de la vida diaria para niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de discapacidad, basado en la estimulación de los sentidos.



Figura 12: Sala de clases Escuela Especial Open Door. Elaboración propia.

¹³ Bobbio, N. (1991). El tiempo de los derechos. Sistema: Madrid, pp. 63-64.

¹⁴ OIE-UNESCO (2008). La educación Inclusiva.

03

DISCAPACIDAD

La discapacidad ha sido conceptualizada con el paso de los años de diferentes maneras, siendo estas conceptualizaciones influyentes en la forma en que el entorno responde a las distintas necesidades de las personas en situación de discapacidad. En el año 2001 la OMS promulgó la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), permitiendo mayor comprensión en la relación entre las variables de discapacidad y el entorno.

La CIF plantea diferentes modelos que evolucionan al pasar los años, siendo así el modelo biopsicosocial el más actual, en el que se enfatiza la discapacidad no solo como característica de la persona, sino un conjunto de condiciones e interacciones con el entorno. A partir de la CIF, se abre paso a diferentes estudios en el país, así es como Gaete-Reyes¹⁵ señala que el primer modelo de discapacidad es el médico, el cual postula la discapacidad como una condición individual, problema causado específicamente por la deficiencia de la persona y que puede curarse mediante rehabilitación. Sin embargo, destaca que el modelo que guía actualmente es el relacional, basado en lo expuesto por la CIF, que postula que la discapacidad se produce por la interacción entre factores funcionales y/o corporales propios de la persona, como deficiencias, y factores contextuales.



Figura 13: Clasificación internacional del funcionamiento de discapacidad y salud. Elaboración propia adaptada de OMS.

De esta manera, a raíz de esta interacción entre factores, podemos hacer una diferencia entre deficiencia y discapacidad, entendiendo el primer concepto, según lo declarado por la OMS, como una característica o diversidad funcional de la persona, una pérdida, ya sea permanente o temporal, de una función psicológica, fisiológica o anatómica, sin embargo, no corresponden a las causantes de la discapacidad como un fenómeno en sí. Por otro lado, persona con discapacidad según la Ley N° 20.422, es *“aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica, intelectual, o sensorial, 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”*.¹⁶

A partir de lo anterior y, entendiendo entonces, que son las barreras que impone nuestro entorno y la sociedad las que discapacitan a las personas con alguna deficiencia, es que aparece el rol de la arquitectura como facilitador, abarcando las diferentes necesidades físicas de las personas y disminuyendo el número de barreras presentes en un espacio, para así mejorar el paso, traslado y permanencia de las personas, independiente de sus corporalidades y capacidades.

DISCAPACIDAD COMO GRUPO VULNERABLE

A pesar de la evolución en temas de discapacidad, esta se mantiene como grupo vulnerable, además de ser la más grande minoría en nuestro país.



Figura 14: 10 Grupos Vulnerables según lo señalado por la ONU. Elaboración propia.

En Nueva York, el presente año, se realizó una Audiencia Parlamentaria de la UIP/ONU acerca de la protección de minorías y grupos vulnerables, en la cual quedó sistematizado en los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS o Agenda 2030), que, como se señala en el objetivo n° 10, busca reducir las desigualdades a través de *“potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todas las personas, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica u otra condición”*¹⁷, y así garantizar a todo grupo de personas ser tratados de manera justa y sin discriminación.

15 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.

16 Ministerio de Planificación, (2010). Ley 20.422

17 Rivera, F., (2022). Protección de minorías y otros grupos vulnerables: La lucha contra la discriminación y la injusticia. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Para una mejor comprensión de este apartado, es importante tener una noción de estos nuevos conceptos de minoría y grupo vulnerable. Con respecto a *minoría*, Fernando Mariño¹⁸ destaca dos definiciones que se han dado dentro del debate del derecho internacional, una planteada por Francesco Capotori, relator especial de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y protección a las minorías, en 1977, y la segunda planteada por Jules Deschenes, participante de la Subcomisión. De ambas definiciones Mariño enfatiza principalmente en 4 elementos que tienen en común:

1. Grupo residente de un estado con **peso demográfico minoritario**.
2. Un **rasgo grupal distintivo** expresado en un sentimiento de solidaridad, de preservación cultural o voluntad colectiva.
3. En el caso de la definición de Jules, señala el **carácter limitado del ejercicio de su ciudadanía** que se expresa en una demanda por igualdad.
4. Dicha minoría se encuentra en situación no dominante, ha sido categorizado en el debate académico como dependiente en relación con el resto de la población o bien, **“grupo vulnerable, necesitados de protección jurídica”**¹⁹.

En este último elemento aparece nuestro segundo concepto que, si bien se relacionan, existe una gran diferencia. Ser parte de un *grupo vulnerable* no necesariamente implica ser una minoría de residentes en un Estado, sino que se vincula más bien con la fragilidad que evidencian determinados grupos ante determinadas situaciones ambientales, socioeconómicas o políticas, es decir, grupos de personas expuestas a ciertas condiciones desfavorables²⁰.

De esta manera, a las personas en situación de discapacidad, se les agrega el factor socioeconómico, donde, según los resultados del Segundo Estudio Nacional de Discapacidad, la presencia de personas en situación de discapacidad severa en el V Quintil alcanza un 4,2%, mientras que en el I Quintil el porcentaje es tres veces mayor, alcanzando un 12,8%²¹, dando a conocer que hay una fuerte relación entre personas en situación de discapacidad y la condición socioeconómica, afectando especialmente al grupo de menores ingresos.

A partir de esto, y como ya se mencionó, es que podemos ver la discapacidad como una minoría y a la vez, como grupo vulnerable que requiere de protección jurídica y conocimiento de sus derechos.

18 Mariño, F. (1996). *Desarrollos recientes en la protección internacional de los derechos de las minorías y de sus miembros*
 19 Mariño, F. (1996). *Op. Cit.*
 20 Rivera, F., (2022). *Protección de minorías y otros grupos vulnerables: La lucha contra la discriminación y la injusticia*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, p. 4.
 21 SENADIS. (2015). *Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Departamento de estudios Servicio Nacional de la Discapacidad.

	PsSD		PeSD Leve a Moderada		PeSD Severa		Total PeSD		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I	1.835.355	74.5	312.238	12.7	316.534	12.9	628.772	25.5	2.464.127	100
II	2.055.584	75.6	354.660	13.1	307.456	11.3	662.116	24.4	2.717.700	100
III	2.224.399	80.3	342.008	12.4	202.462	7.3	544.470	19.7	2.768.869	100
IV	2.229.964	82.4	319.679	11.8	156.851	5.8	476.530	17.6	2.706.494	100
V	2.075.936	87.6	195.364	8.2	99.662	4,2	295.026	12.4	2.370.962	100
Total	10.421.238	80.0	1.523.949	11.7	1.082.965	8.3	2.606.914	20	13.028.152	100

Figura 15: Porcentaje de población adulta con discapacidad, según grado, por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar. Fuente: Elaboración propia adaptada de ENADISC.

El Estudio realiza la encuesta a partir de una división según los grupos etáreos y la situación de discapacidad de las personas, en relación con sus ingresos per cápita del hogar. En donde, como resultado común, se obtuvo que hay un mayor porcentaje de personas con discapacidad en el primer quintil, en donde se llega a duplicar el porcentaje de este grupo de personas en el quinto quintil.

	PsSD		PeSD		Total	
	N	%	N	%	N	%
I	1.135.953	92.5	91.700	7.5	1.227.653	100
II	959.176	94.5	55.396	5.5	1.014.572	100
III	739.935	94.1	46.528	5.9	786.463	100
IV	558.337	96.4	20.816	3.6	579.153	100
V	339.880	95.6	15.464	4.4	355.344	100
Total	3.733.281	94.2	229.904	5.8	3.963.185	100

Figura 16: Porcentaje de población de niños, niñas y adolescentes con discapacidad por quintil de ingreso autónomo per cápita del hogar. Fuente: Elaboración propia adaptada de ENADISC.

Con respecto a lo anteriormente mencionado, en la literatura internacional se ha documentado una asociación entre discapacidad y pobreza, reflejada en los ámbitos de ingresos, educación, empleo y acceso a servicios sociales (Elwan, 1999). Esto puede estar ligado a las diferentes causas de las deficiencias según lo postulado por la CIF, donde el estudio indica que los mayores porcentajes de causas se relacionan a enfermedades y problemas degenerativos, por lo que la calidad de vida y por ende la pobreza multidimensional, son factores que conectan directamente la discapacidad y el nivel socioeconómico de las personas.

Asimismo, como consecuencia, las personas en situación de discapacidad tienen mayores probabilidades de ser pobres por la falta de acceso a educación, la exclusión al mercado laboral y la falta de apoyos necesarios²², además de los costos que su situación pueda requerir, es decir, tratamientos, medicamentos, profesionales especializados, y diferentes gastos para el buen cuidado y vivir.

CAUSAS DEFICIENCIAS	PORCENTAJE
Enfermedad Crónica	62.9%
Problemas Degenerativos	15.3%
Accidentes	7.7%
Nacimiento o Hereditaria	6.6%
Enfermedad Laboral	3.1%
Causa Desconocida	2.1%
Problema de Parto	1.4%
Hechos de Violencia	0.7%
Enfermedad de madre durante embarazo	0.2%
Desastre Natural	0.1%
Experiencia Traumática	0.1%

Figura 17: Tabla de causas de deficiencia
Fuente: Elaboración propia adaptada de CIR.

A raíz de este apartado, el proyecto propone como criterio primordial, diseñar un espacio de educación en una zona vulnerable en cuanto al ámbito socioeconómico, para así lograr hacer un cambio para este grupo de la población.

²² Guiskín, M., (2018). Discapacidad en Chile: Un análisis multinivel a partir de factores individuales y regionales. México, p. 5.

TIPOS DE DISCAPACIDAD

Para continuar, el proyecto consiste en un establecimiento de aprendizaje que abra las puertas a niños, jóvenes y adultos con diferentes y múltiples discapacidades, por lo que es necesario reconocer los tipos de discapacidad que se conocen actualmente. Si bien existen diferentes clasificaciones, en este estudio se nombrarán 3; física, sensorial e intelectual.

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”*²³. 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.

DISCAPACIDAD SENSORIAL

Por otro lado, está el tipo de discapacidad 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”*²⁴. Estos tipos de discapacidad pueden ser parcial o total, y pueden afectar a la vista o audición de una persona, por lo que requerirán de ayudas técnicas como bastones, en caso de ceguera o visión reducida, o audífonos para las personas con pérdida auditiva.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Por último, 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”*²⁵.

²³ COCEMFE (2019). Discapacidad física y orgánica.

²⁴ Divulgación Dinámica (2020). Características y tipos de discapacidad.

²⁵ AAIDD (2011). Discapacidad intelectual. definición, clasificación y sistemas de apoyo social.

Para una mejor comprensión de esta última definición, es importante entender qué es habilidad adaptativa y a qué se refieren los tres factores mencionados: *conceptual, social y práctica*.

La conducta adaptativa o bien, habilidades adaptativas, son el “*conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria*”²⁶. En base a los estudios de Verdugo²⁷, las habilidades conceptuales son factores cognitivos, de comunicación y lenguaje, como lo serían acciones como leer, escribir y desarrollar un pensamiento lógico matemático principalmente. Las habilidades sociales se refieren a relaciones interpersonales, competencia emocional, social y de responsabilidad, como por ejemplo, respetar las normas o pedir permiso. Por último, las habilidades prácticas son actividades que se realizan en la vida diaria y que pueden ligarse a lo profesional, como salir a comprar, hacer la cama o preparar comida.

De esta manera, la situación de discapacidad puede causar dificultades a las personas que la tienen al relacionarse con su entorno y con las demás personas que ahí se encuentren, por la limitante en sus habilidades adaptativas. Es por esto que, desde la arquitectura se debe reconocer el rol de evitar barreras físicas, planteando establecimientos con facilitadores que respondan a las diferentes necesidades especiales que puedan presentar las personas con los distintos tipos de discapacidades permanentes, y así disponer de un espacio que permita un aprendizaje y desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas.



Figura 18: Habilidades adaptativas en niños con discapacidad. Fuente: <https://www.unir.net/educacion/revista/tics-educacion-especial/>

26 Luckasson et al, (2002). Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports p.73.

27 Verdugo, A., (2010). La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual.

EDUCACIÓN ESPECIAL

*“El tipo de enseñanza que se desarrolla en una escuela puede originar o intensificar las dificultades de los alumnos”.*²⁸

Junto con los avances en los paradigmas y enfoques de la discapacidad, la educación especial también ha vivido grandes transformaciones a lo largo del siglo XX y XXI. Como menciona Álvaro Marchesi²⁹, a raíz de los movimientos sociales que reclamaban por igualdad y en contra de la discriminación, es que paulatinamente la educación especial se ha incorporado al sistema educativo ordinario, buscando la integración de alumnos en situación de discapacidad, incentivando además, reflexión en cuanto a entender la responsabilidad que la escuela debe asumir ante las diferentes necesidades especiales de sus estudiantes.

Como se mencionó en un capítulo anterior, un gran avance y punto de inflexión para la discapacidad y la educación especial fue el Informe de Warnock en el año 1978. Este escrito convulsionó los planteamientos existentes, popularizando una concepción diferente, lo cual años más tarde se consideró en la legislación inglesa y posteriormente a la mayoría de los sistemas educativos³⁰.

En el informe se define un nuevo concepto desde el punto de vista educativo; “necesidades educativas especiales”. Este término reconoce el hecho de que “los alumnos con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje pueden presentar necesidades educativas de diferente gravedad en distintos momentos del tiempo”³¹, sin embargo, plantea además que no podemos obviar el carácter contextual del concepto. Es decir, el concepto de necesidades educativas especiales radica en la manera de atender estas necesidades y disminuir las barreras y dificultades que puedan presentar los alumnos en el aprendizaje, a través de recursos educativos como distintas metodologías o criterios de evaluación empleados, además de un mayor número de profesionales especializados que cooperen con la inclusión de estos estudiantes.

Este nuevo enfoque ha ampliado la perspectiva sobre la educación especial, en cuanto a la educación en sí y a su integración e incorporación en el sistema educativo regular, a diferencia de la concepción basada en la deficiencia de la persona, que se enfocaba principalmente en la persona como ente con “problemas”, limitando su inclusión social y en la educación.

28 Marchesi A., (2014). Desarrollo psicológico y educación. III Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.

29 Marchesi A., (2014). Op. Cit., p.21.

30 Marchesi A., (2014). Op. Cit., p. 27.

31 Marchesi A., (2014). Op. Cit., p. 28.

DISCRIMINACIÓN E INCLUSIÓN LABORAL

A pesar de los diferentes avances descritos en cuanto a la manera de ver la discapacidad y educación especial, aún prevalece un sentido de discriminación hacia esta minoría. La Guía práctica para empresas sobre Integración laboral de personas con discapacidad, identifica tres tipos de discriminación que pueden aplicarse en el ámbito laboral, que hacen hincapié a distintos factores.

En primer lugar, se encuentra la discriminación nociva, es la que solemos asociar al término de discriminación, de carácter intencional que implica tratar a las personas de manera distinta. Luego aparece la discriminación positiva, es un tipo de discriminación inconsciente en donde se da una sobreprotección a la persona en situación de discapacidad, estimulando su dependencia y perjudicando su integración social. Por último, está la discriminación sistemática, la cual consiste en calificarles como a cualquier otra persona, por ejemplo, para conseguir un empleo se exige pasar un examen oral, esto perjudicaría a una persona con discapacidad auditiva severa³².

Asimismo, si nos adentramos en los resultados del II Estudio Nacional de la Discapacidad, nos encontramos con que, del total de personas adultas en situación de discapacidad, el **57,2% se encuentra inactivo**, es decir, menos de la mitad de las personas con discapacidad se encuentra inmersa en el mercado laboral. Mientras que las personas que no se encuentran en situación de discapacidad alcanzan un **31% de inactividad**. Luego, si nos fijamos en el grado de discapacidad, las personas con discapacidad severa tienen una cifra del **75,7% de inactividad**³³. Estos porcentajes demuestran parte de la discriminación mencionada anteriormente, a pesar de estar comprendido dentro de las obligaciones del gobierno según la Ley N° 20.422³⁴, donde se establece que el Estado tiene la labor de “fomentar la inclusión y no discriminación laboral de las personas con discapacidad” promoviendo la creación de tecnologías, productos y servicios laborales accesibles, además de programas de acceso al empleo, velando por la inserción laboral en las condiciones correspondientes.

Si bien, debe existir una mejora en estos números debido a la promulgación de la Ley de Inclusión Laboral³⁵, no se ha realizado un estudio más reciente que pueda verificarlo. Sin embargo, esta ley tampoco nos asegura una igualdad de derechos ni la inclusión laboral de las personas en situación de discapacidad, ya que se limita a exigir contratación de un 1% de personas con discapacidad en organismos públicos y empresas con cien o más trabajadores. En adición, debido a que no está normado, es muy probable que la mayor cantidad contratará a una persona con una discapacidad más leve, por lo que seguirá existiendo un grupo grande de personas imposibilitadas de acceder al mundo laboral.

32 Millas, (2005). Guía Práctica para la Elaboración de un Programa de Integración Laboral de Personas con Discapacidad.

33 SENADIS, (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad.

34 Ministerio de Planificación, (2010). Ley 20.422. Art 43.

35 Ministerio de Desarrollo Social, (2018). Ley Inclusión Laboral.

ESCUELA ESPECIAL

De esta manera, a partir de los puntos de discriminación expuestos, se presenta la importancia de las escuelas especiales como espacios educativos al que asisten niñas, niños y jóvenes que tienen NEE derivadas de alguna discapacidad, sea cognitiva, motora o sensorial.

Estas escuelas son consideradas como establecimientos de extensa trayectoria, y que entregan educación a un amplio grupo de estudiantes que se pueden iniciar desde la atención temprana preescolar con 84 días de nacidos, o en educación básica de 1ero a 8vo básico, o bien, en los talleres laborales en que se ingresa a partir de los 14 años hasta los 26, egresando con el aprendizaje de un oficio y capacidades para ejercerlo.

Uno de los principales roles de esta institución, además de entregarles conocimientos pertinentes a sus edades, es la de crear comunidad dentro de esta. Allí conocen, socializan, un lugar de encuentro y re-encuentro, es decir, la escuela como espacio promovedor de habilidades para la vida en comunidad y participación social. En esa dinámica, la relevancia de las habilidades sociales es permitirles relacionarse de manera eficiente en todos los contextos, entregándoles mayores oportunidades para acceder a relaciones sociales, culturales, laborales, entre otras, propiciando su propio bienestar.

Si bien, algunos autores comentan que estos espacios fomentan la segregación de este grupo de personas, en cuanto a espacios comunes, se debe reconocer el aporte que hacen para el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes *“en términos de cómo organizan su currículum, cómo son tratados las y los estudiantes, y cómo generan las condiciones para la promoción de aprendizajes significativos”*³⁶.

³⁶ Ramos, (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 7(2). pp.37-46.

INTEGRACIÓN SENSORIAL: SENSACIÓN Y PERCEPCIÓN

“La estimulación multisensorial en las primeras edades es fundamental para el desarrollo del niño, ya que pretende que mediante los sentidos el infante explore y descubra los conocimientos”.³⁷

En nuestro entorno estamos expuestos a una gran cantidad de estímulos que podemos captar de manera pasiva mediante nuestros órganos sensoriales. Como menciona Luria en su libro *Sensación y Percepción*³⁸, las sensaciones son la fuente principal de nuestros conocimientos acerca del mundo exterior y de nuestro propio cuerpo, mientras que la percepción integra esta información entregada por los sentidos y pasa por un proceso cognitivo en donde le dan sentido a la información previamente recibida.

“El niño no nace con su sistema de percepciones listo, sino que deben desarrollarse y lo hacen con la experiencia y la creciente madurez de las células sensoriales, motrices y coordinatorias, etc. (...). A medida que se realiza esta creciente maduración de dichas células, crecen y se van formando de manera sólida los conceptos y juicios de las percepciones realizadas”.³⁹

Para que este desarrollo y crecimiento ocurra, es necesaria la estimulación mediante el entorno, la cual contribuirá en las conexiones neuronales y desarrollo de hemisferios cerebrales. En el caso de las personas con discapacidad sensorial o múltiples, esta percepción se verá afectada, debido a la limitante de la recepción de estímulos sensoriales, por lo que, mediante profesionales y espacios habilitados con los materiales necesarios, se llevará a cabo la estimulación en un entorno controlado, obteniendo como observación, conciencia de cómo este método controlado puede mejorar las áreas perceptivas afectadas.

Asimismo, señala Pérez Sáez⁴⁰, es oportuno de profundizar sobre un tipo de práctica de estimulación en específico, para conseguir una mejora de las capacidades del alumno o alumna. De esta manera, como proyecto, se plantea un diseño en base al estímulo de los sentidos, en donde sean las texturas, sonidos y olores quienes guíen el recorrido de los estudiantes en el establecimiento. A través de los sentidos las niñas y niños comprenden las cosas, asocian y generan experiencias, lo cual provoca oportunidades valiosas de aprendizaje. Es por esto que, desde la arquitectura se quiere dar un espacio estimulador, didáctico y que se recorra a través de experiencias, sin embargo, guardando cuidado a la hipersensibilidad que puedan tener algunas personas con discapacidad.

³⁷ Marín, Monteverde, (2020).

³⁸ Luria (1984). *Sensación y percepción*. p.9

³⁹ Gesell (1985), citado por Pérez (2015). *Estimulación multisensorial en personas con discapacidad múltiple*.

⁴⁰ Pérez, (2015). *Op. Cit.*

04

ELECCIÓN DEL LUGAR

A raíz de los fundamentos teóricos mencionados anteriormente, el proyecto y su emplazamiento se definen según cumpla ciertos criterios. A partir de un catastro se notificó la gran cantidad de escuelas especiales que existen en Santiago, sin embargo, al estudiarlas se llegó a que estas no son accesibles o no tienen las dimensiones suficientes para cubrir un grupo grande de personas en situación de discapacidad, de esta manera nace el primer criterio con la idea de reestructurar una escuela preexistente.

Asimismo se revisaron criterios de normativa, formar parte de lugar vulnerable para así brindar oportunidad de acceso a diferentes grupos de personas, cercanía a transporte público o bien, espacio para buses de acercamiento y espacio de recreación cercano, como un parque o un lugar para interactuar con la naturaleza. Por último y no menos importante, poder yo tener facilidad de acceso al establecimiento para realizar el estudio y proyecto.

De esta manera se escoge trabajar en Puente Alto, comuna con mayor concentración de población de acuerdo a las cifras de Instituto Nacional de Estadísticas⁴¹, y que además presenta un índice de pobreza de 10,6% y un promedio de escolaridad de 10,7%⁴², lo cual es menor a lo registrado a nivel regional. En adición, la Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención a Menores de Puente Alto, administra un total de 27 establecimientos educacionales, en donde solo 4 corresponden a escuelas especiales.

Es así como se define el proyecto en la Escuela Especial Open Door en la comuna de Puente Alto.



Figura 19: Localización Proyecto
Fuente: Google Earth

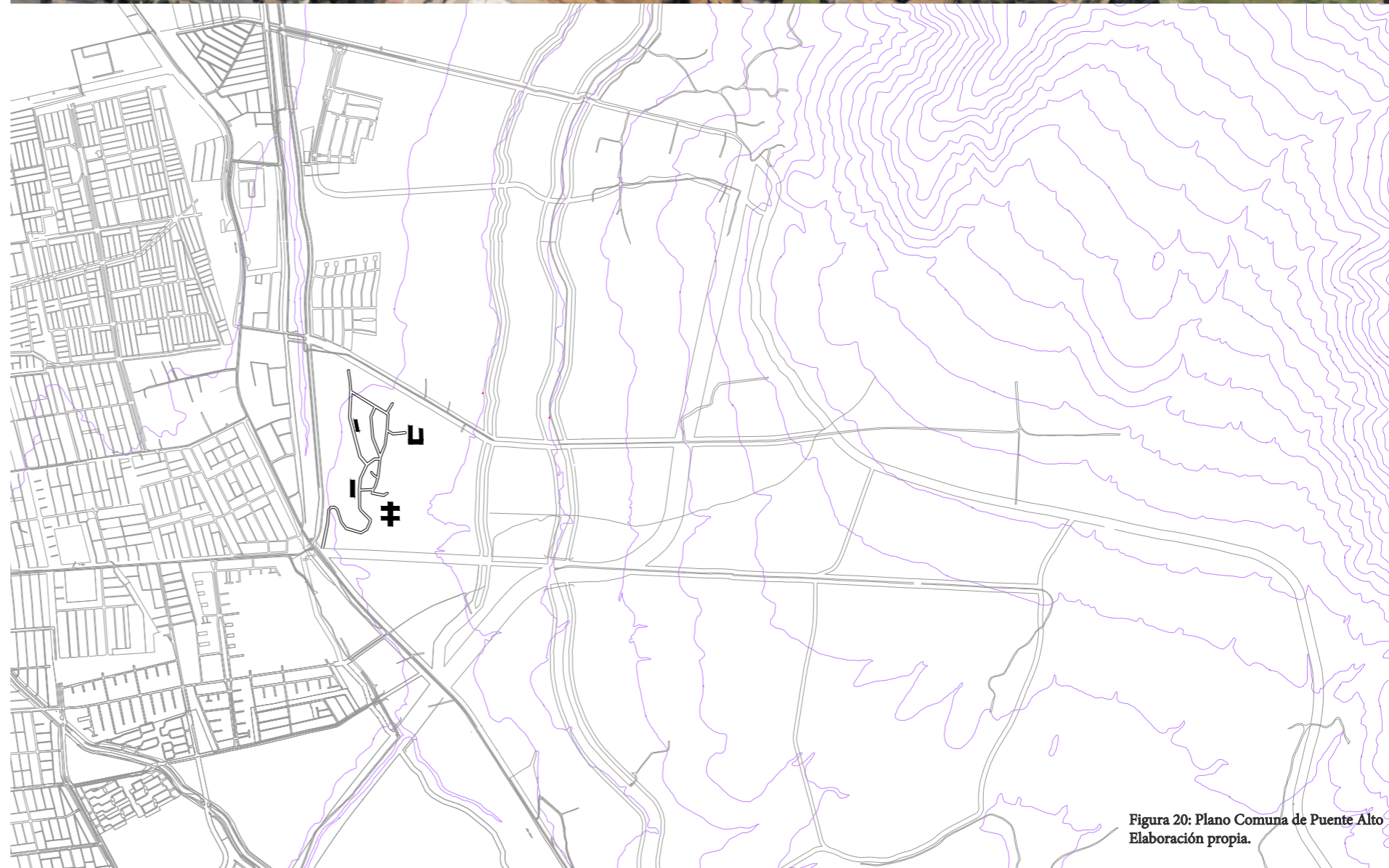


Figura 20: Plano Comuna de Puente Alto
Elaboración propia.

41 INE. Proyecciones de población 2002-2020.
42 Ministerio de Desarrollo Social, (2016). Encuesta CASEN.

RESEÑA HISTÓRICA

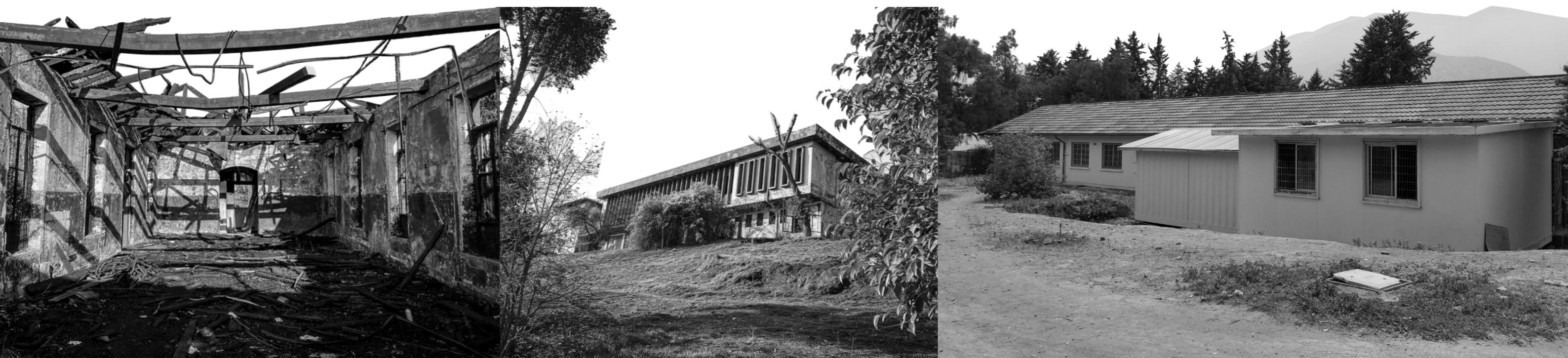
Si bien el Hospital Psiquiátrico fue fundado en el año 1927, no es hasta 1982 que en el área del paciente mental crónico se incorpora una alternativa terapéutica. Esta alternativa corresponde a un programa de rehabilitación aplicado por dos educadoras diferenciales a un grupo de 47 niñas y niños del pabellón infantil del hospital, a través de técnicas psicopedagógicas. Este trabajo psicopedagógico fue orientado a modificar trastornos conductuales y lograr una mayor adaptación en situaciones de aprendizaje de personas en situación de discapacidad o con un diagnóstico mental.

Luego de 5 años con buenos resultados en el trabajo psicopedagógico para habilidades adaptativas, surge la idea de generalizar la atención a una mayor cantidad de pacientes crónicos, esta vez mayores de 20 años, que carecen de un programa de rehabilitación. Esto se concreta a partir de 1987, elaborándose un Proyecto Educativo y un convenio entre el Servicio Metropolitano de Salud Sur y la Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto.

Debido a este convenio, hubo un aumento en cantidad de profesionales en lo referido a educación diferencial (8 educadores diferenciales con mención en deficiencia mental y un asistente técnico en educación diferencial), contratados por la Corporación Municipal de Puente Alto, y por otro lado, la infraestructura implementada por parte del servicio de Salud Sur, para llevar a cabo el proyecto educativo. De esta manera se organizó a la población originando los primeros 10 cursos de la escuela Open Door.

Y, en el año 1990, con resultados satisfactorios en el proyecto educativo y en su enfoque de bienestar físico, psíquico y social de este grupo de población, se obtuvo el reconocimiento oficial de la Secretaría Ministerial de Educación región Metropolitana transformando el establecimiento en “Escuela Especial Open Door”⁴³.

Figura 21-22-23: Preexistencias: edificio tras incendio, bloque abandonado de bodega, escuela Open Door. Fuente: La Tercera (2022). Los pacientes que viven acá la sociedad no les dio cabida, la herencia del psiquiátrico el peral.



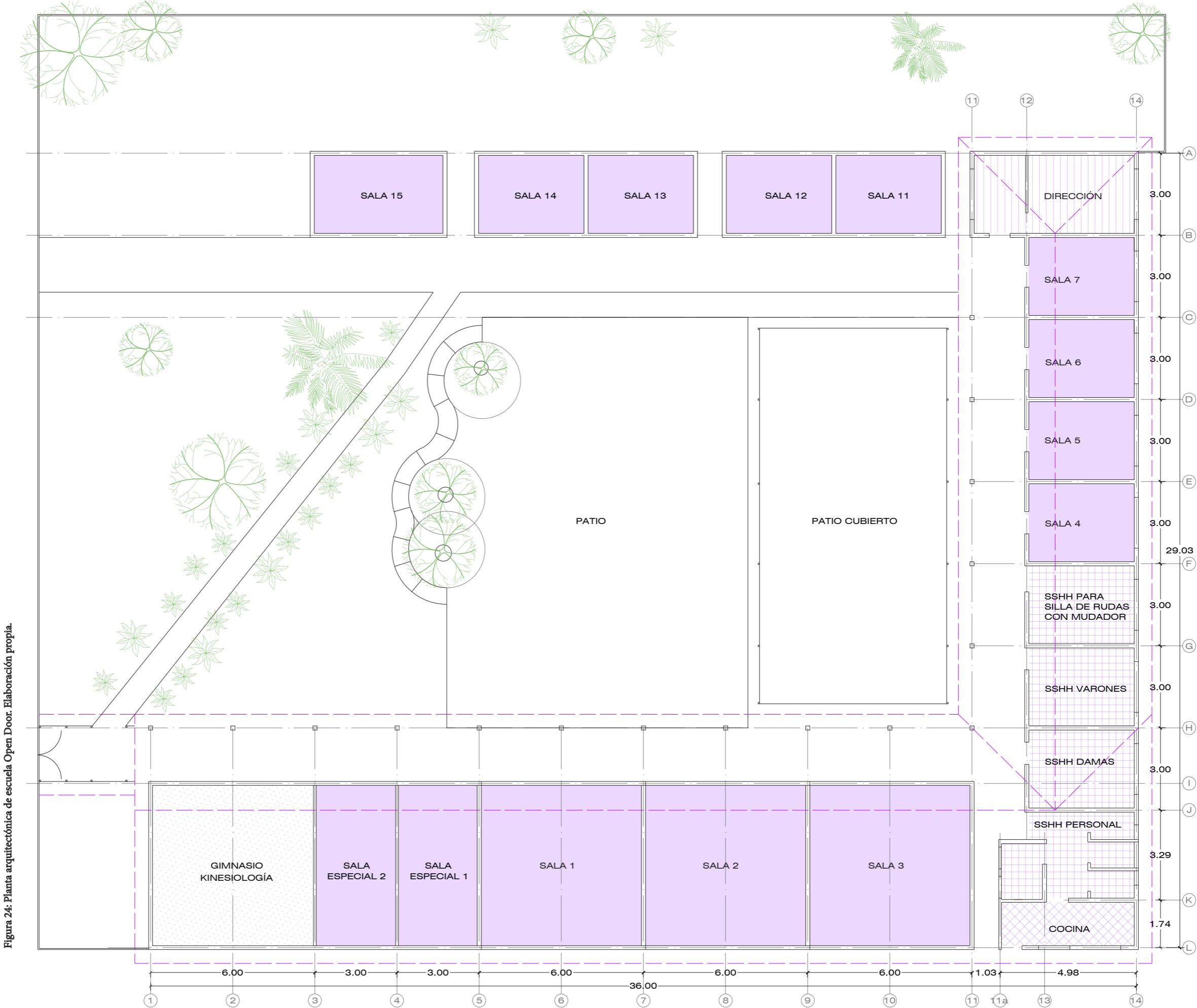


Figura 24: Planta arquitectónica de escuela Open Door. Elaboración propia.

ANÁLISIS DE PREEXISTENCIA

La Escuela Especial Open Door es una institución con 30 años de experiencia en atención de personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual, psíquica y derivadas. Esta nace a partir de que el *Servicio de Salud Metropolitano Sur Oriente* entregó en comodato a la *Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención a Menores de Puente Alto* el inmueble ubicado en la Provincia Cordillera, que consiste en una porción de terreno que forma parte del Lote Uno del establecimiento denominado Hospital Sanatorio de El Peral, ubicado en Avenida Camilo Henríquez N° 2451, cuyo predio corresponde a Fundo El Peral.

El terreno entregado en comodato comprende 8.603,519 m², sin embargo, actualmente la escuela utiliza una octava parte de este. Es por esto que se realiza un análisis de la preexistencia para luego proponer una reestructuración y posesión del terreno que colinda y está en desuso.

PROYECTO EDUCATIVO

El proyecto actual de Escuela Open Door consiste específicamente en brindar oportunidad para atención de jóvenes y adultos con edad superior a 14 años, en situación de discapacidad psíquica e intelectual. El enfoque está en la inclusión, igualdad y respeto a la dignidad humana, sentándose en las bases de vida independiente y no discriminación entre otros. Como se mencionó, las y los usuarios del establecimiento son mayores a 14 años ya que la escuela imparte e impulsa el desarrollo de talleres de proyección laboral, es decir, hoy en día no cuenta con enseñanza básica o niveles de transición, sino que ofrece espacios de aprendizaje que propicien la adquisición de habilidades y conocimientos para la vida y así garantizar su participación plena en comunidad. Cabe destacar, además, que la escuela atiende matrículas de estudiantes residentes del Hospital Psiquiátrico El Peral y alumnos externos, esto no por previo acuerdo, sino meramente por funcionalidadX.

En cuanto a lo curricular, el establecimiento cuenta con 15 cursos, los cuales se dividen en 3 niveles. En estos cursos se realizan actividades orientadas a desarrollar habilidades en el área cognitivo-funcional, emocional-social y artística, entre otras. El primer nivel se enfoca principalmente en el desarrollo de estas habilidades cognitivas y sociales, el segundo nivel es donde los estudiantes realizan pasantías y continúan desarrollando habilidades, para luego pasar al tercer nivel que son los talleres laborales, y su elección dependerá de su elección y capacidades.

Si bien el enfoque de la escuela se acerca al objetivo del proyecto, la edad exigida es una limitante para lograr una inclusión de niños y niñas con discapacidad en la educación.

43 Proyecto Educativo Institucional Escuela Especial Open Door.
44 Proyecto Educativo Institucional. Op. Cit.



Figura 25: Talleres de la escuela Open Door. Elaboración propia.

INSTALACIÓN

El establecimiento contempla un patio central y un pabellón en U alrededor de este. El pabellón cuenta con 15 salas para las diferentes clases y talleres, y en una esquina, se encuentran 2 oficinas para temas administrativos. En adición, la escuela cuenta con presencia de huerto e invernadero, donde los estudiantes desarrollan el taller sobre plantas, y mantienen sus 2 jardines, uno de plantas comunes y otro llamado “jardín sensorial”, el cual estimula los sentidos a través de los olores. Sin embargo, a pesar de las instalaciones mencionadas, hay cosas que pueden mejorar o reestructurarse. El invernadero mencionado actualmente está en desuso, solo se utiliza como espacio para obtener tierra y así continuar con el taller de plantas. Asimismo, no cuentan con sala o espacio físico para realizar el taller, por lo que los estudiantes permanecen de pie frente a una mesa ubicada en el huerto.

En cuanto a las oficinas existentes son deficientes en términos de cantidad y espacio, ya que no abastecen el número de profesionales de apoyo necesarios teniendo en consideración que quienes asisten a la escuela son personas en situación de discapacidad y requieren apoyo psicológico, fonoaudiológico, entre otros, y, en caso de asistir a un alumno no están las dimensiones adecuadas. Por último, con respecto a las salas, al igual que las oficinas, estas no contemplan la cantidad y espacio óptimo para el movimiento de los estudiantes en cada recinto considerando las diferentes necesidades y corporalidades. Además de encontrar barreras en su interior como ventanas que abren hacia dentro y entorpecen el paso, falta de espacio para muebles y zonas de trabajo en caso de los talleres, y no permitir el radio de giro sin necesidad de mover las mesas.

En adición, la escuela actualmente no cuenta con espacio para kinesiología, casa funcional o lugar para reconocer y aprender habilidades de la vida diaria en el hogar, y si bien hay áreas de juegos y recreación, estas no son accesibles para todos sus estudiantes.



Figura 26: Jardín Sensorial escuela Open Door. Elaboración propia.

ESTRUCTURA

En cuanto a la estructura, la escuela es de un nivel, por lo que no requiere de instalaciones que sostengan la circulación vertical, no obstante, a pesar de esto, la estructura es de los mayores problemas que se presentan al realizar una visita al lugar y según lo que las personas que trabajan ahí también mencionan. Esto no se debe al deterioro, sino a la falta de planificación, como por ejemplo pasó con las oficinas y nuevas salas, las cuales no tienen las condiciones óptimas para un confort.

“Esta oficina no se planificó, yo en verano muero de calor y en invierno sufro por el frío. Hay una sala de estudiantes en que también pasa esto”. (Entrevistada D1, 2022)

Asimismo, aunque la escuela sea de un nivel, el suelo y el acceso a los espacios crean barreras para sus estudiantes. Si bien es solo un patio, este cuenta con un desnivel, para el cual no hay rampas, por lo que las personas con discapacidad motora como sillas de ruedas no pueden circular de manera autónoma. Por otro lado, la zona de jardines e invernadero consta de un suelo de piedras, sin planicie y con un camino de un ancho inferior al exigido por la ruta accesible, por lo que dificulta el paso de los estudiantes y profesoras, e incluso puede provocar accidentes y riesgos.

A pesar de lo mencionado, una fracción de la escuela cuenta con un sistema estructural y tipo de cubierta que se plantea mantener y replicar, asimismo con respecto a la fachada de estilo rural acorde al entorno del establecimiento y a los pabellones preexistentes en el predio, ya que estos son de los años 50, no obstante, esto se desarrollará de acuerdo a las necesidades de mejoras mencionadas.



Figura 27: Estructura escuela Open Door. Elaboración propia.



ESTADO ACTUAL

1



HUERTO



2



INVERNADERO



3



PATIO



4



SALA DE CLASES



05

PLANTEAMIENTO

El proyecto nace a partir de la necesidad de acceso a la educación para todo grupo de personas, enfocándonos en las diferentes necesidades educativas y no discriminación. La problemática no va en la cantidad de escuelas destinadas a personas en situación de discapacidad, sino que en establecimientos que ofrezcan una espacialidad adecuada para cumplir con las distintas necesidades y brindar una experiencia en ellos. De esta manera, se decide reestructurar una escuela especial ya existente y buscar una mejora en cuanto a lo que ofrece, potenciando sus características positivas y diseñar lo que se estime necesario o faltante.

Es así como el proyecto se define en la Escuela Especial Open Door, donde se busca generar un espacio óptimo para el aprendizaje, que integre su contexto inmediato ya que, como se mencionó, se encuentra rodeado de vegetación, y se aproveche además su estructura preexistente.

PROPUESTA PROGRAMÁTICA

Al tratarse de un proyecto de escuela especial, la propuesta programática debe albergar las diferentes áreas que se necesitan en un establecimiento educacional. Se reconocen el área de administración, los espacios de estudio y áreas de uso común y recreación. Cada recinto presenta dimensiones sugeridas por el documento *Criterios de Diseño para los nuevos Espacios Educativos* y, en cuanto a las aulas, se realizó un estudio de diseño y dimensionamiento según las necesidades espaciales requeridas.

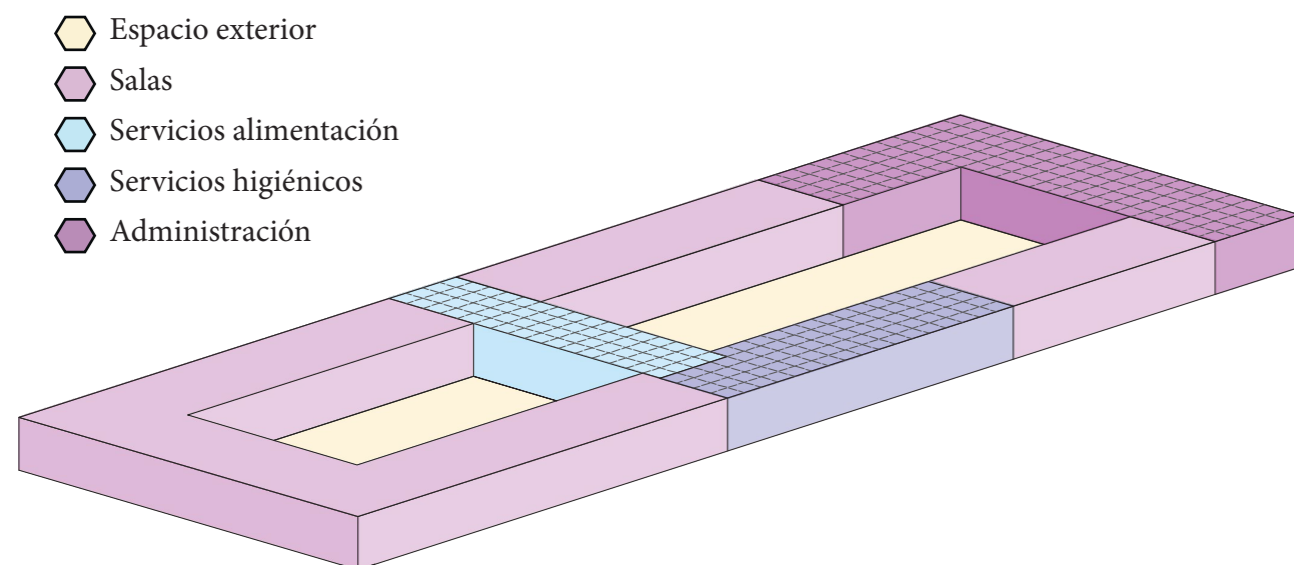


Figura 30: Propuesta programática. Elaboración propia.

ADMINISTRACIÓN

RECINTO	CANTIDAD	M2
Portería	1	4 - 6
Recepción y Secretaría	1	16
Oficina Inspectoría	1	6
Oficina Director/a y Subdirector	1	9
Kinesiólogo y Terapeuta	1	12
Fonoaudiólogo/a	2	6
Psicólogo/a	2	6
Unidad UTP	1	6
Archivo	1	20
Depósito Material Didáctico	1	12
Sala Profesores	1	32
Centro de Padres	1	12

Figura 31: Propuesta programática. Elaboración propia.

En primer lugar, en cuanto al área de administración, se considera espacio de recibida al establecimiento, espacio para las y los docentes, bodegaje y distintas oficinas con las que, actualmente, la escuela no cuenta.

Como se mencionó, hoy en día Open Door funciona con dos oficinas, una para la directora y otra para la encargada de UTP, sin embargo, para el acompañamiento del desarrollo de personas en situación de discapacidad se requieren diferentes profesionales los cuales deben tener su espacio de trabajo en el que los estudiantes puedan acceder.

Es por esto que parte esencial de la propuesta programática es propiciar espacio a profesionales de apoyo como fonoaudiólogos, psicólogos, terapeuta ocupacional y kinesiólogo.

ZONAS DE ESTUDIO

RECINTO	CANTIDAD	M2
Biblioteca	1	90
Sala de Computación	1	60
Aula Nivel de Transición	1	30
Aula Nivel de Transición B	1	30
Aula Básica	8	35 - 40
Aula Básica B	2	30 - 35
Taller Multipropósito	1	60
Bodega Taller Multipropósito	1	12
Casa Funcional	1	60
Exploratorio	2	35 - 40
Taller	4	35

Figura 32: Propuesta programática. Elaboración propia.

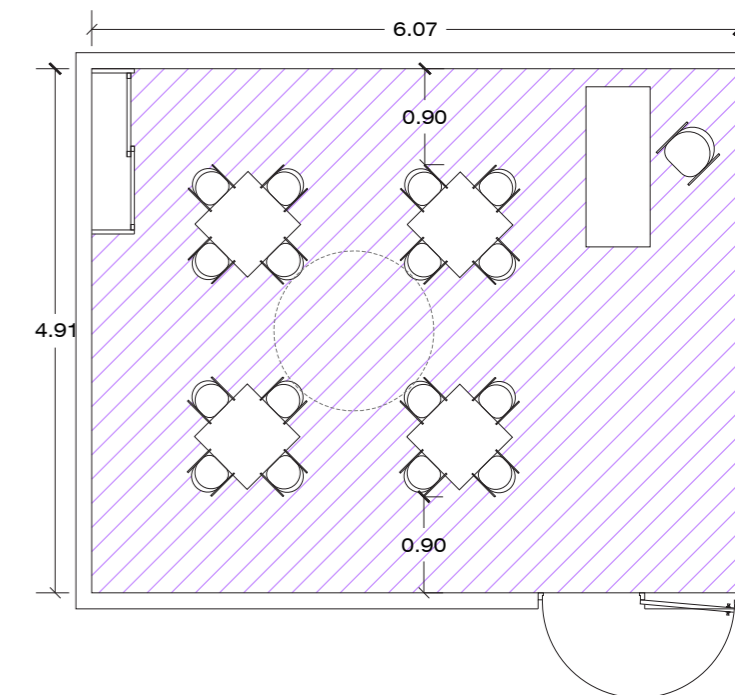
En cuanto a las zonas de estudio, la organización curricular de una escuela especial debe contemplar salas de nivel de transición, salas de educación básica, de primero a octavo, luego salas para exploratorio que corresponde a jóvenes que terminan la enseñanza básica y deben decidir a qué taller laboral desean ir, por lo que realizan visitas a los talleres mientras continúan sus clases de desarrollo cognitivo y habilidades conceptuales. Finalmente se encuentran los talleres, en donde las y los jóvenes desarrollan una habilidad específica para luego poder ingresar al área laboral.

En cuanto a estos talleres, se proponen 4 inicialmente; horticultura, alimentación dulce y salado, encuadernación y tecnología, sin embargo a esto se suma mantención del hogar, ya que hay casos en que personas no tienen capacidades para ser parte del ambiente laboral, por lo que es importante aprender habilidades prácticas de la vida diaria que se realizan en casa funcional, ya sea hacer la cama, lavar ropa, etc.

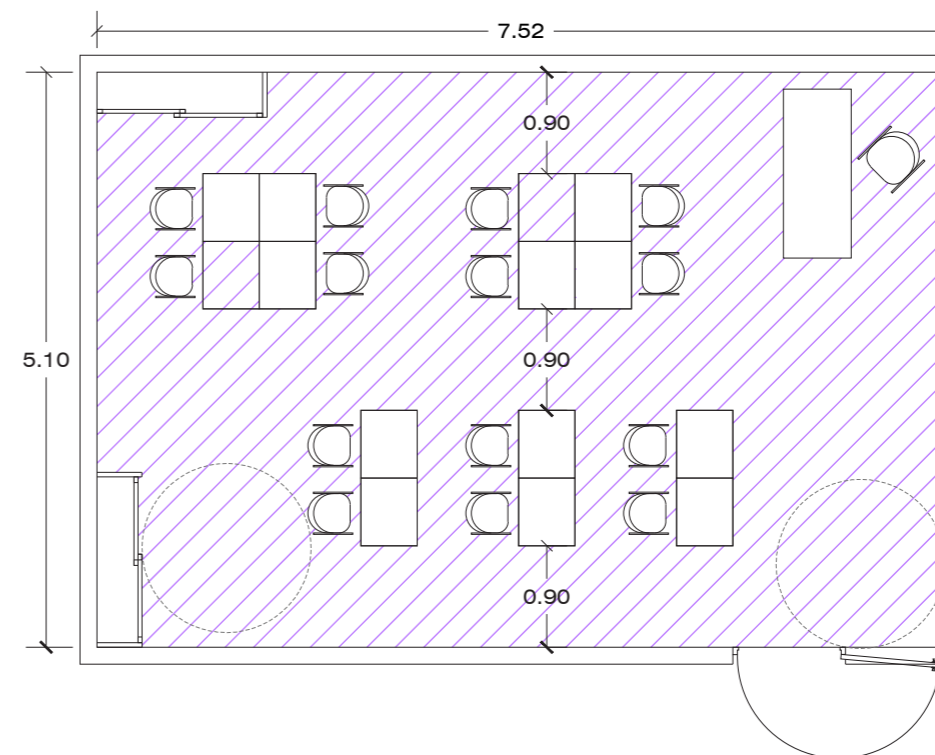
AULA NIVEL DE TRANSICIÓN

Las aulas de nivel de transición, incluyendo una para retos múltiples, corresponden a niñas y niños entre 4 y 5 años, con flexibilidad de 2 a 4 años más, dependiendo de su grado de discapacidad. Suelen estar en tipo de mesa compartida y de un tamaño que se adecúe a su estatura. La distribución espacial del mobiliario debe permitir el movimiento del profesional.

Cabe mencionar que las salas deben contar con un lavamanos cerca de la puerta, sin que este perjudique el radio de giro.



AULA BÁSICA



Las salas de educación básica corresponden a niñas y niños hasta los 13 - 14 años, con flexibilidad de 2 a 4 años más, dependiendo de su grado de discapacidad. En cuanto a la organización espacial, se sugiere bancos individuales para poder manipularlos según se requiera.

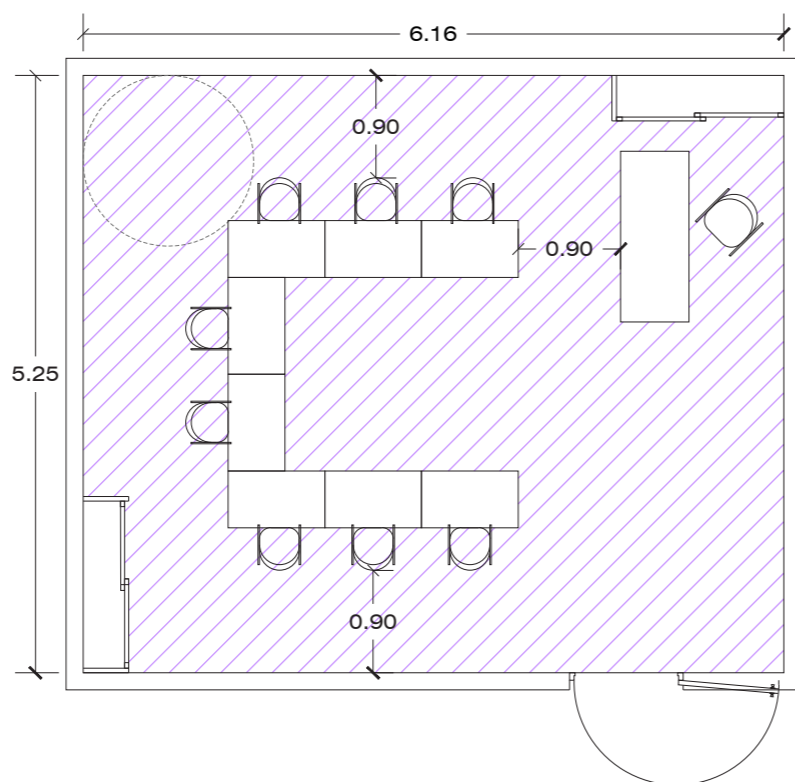
Cabe mencionar que, igualmente, las salas deben contar con un lavamanos cerca de la puerta, sin que este perjudique el radio de giro.

Figura 33-34: Propuesta dimensiones aulas. Elaboración propia.

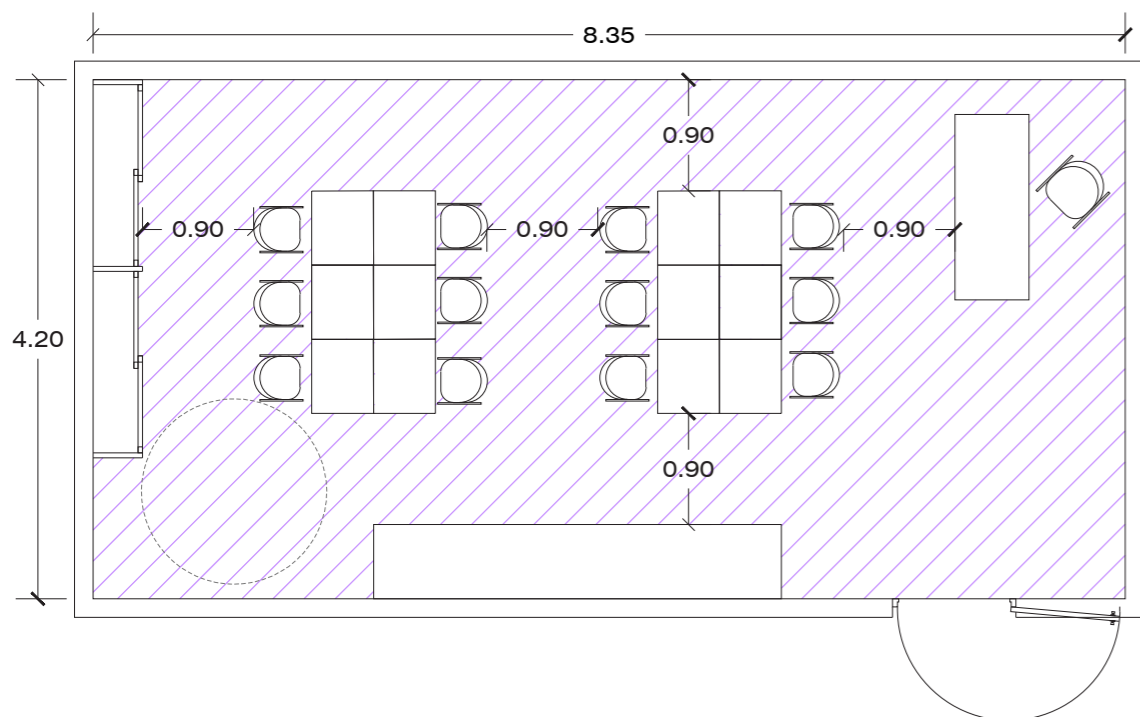
En adición, se debe considerar salas de clases específicamente para retos múltiples (B), es decir, estudiantes con múltiples discapacidades, en donde es menor la cantidad de alumnos por sala, son hasta 8, y su organización espacial es distinta, debido a su metodología de clases y que suelen necesitar más espacio.

La cantidad propuesta de salas tipo B es menor, ya que la flexibilidad de edad es de +4 años, por lo que se suelen juntar más cursos en uno solo, sin embargo, esto dependerá de la cantidad de matrículas.

AULA RETOS MÚLTIPLES



TALLERES GENERAL



Por último, el mobiliario y orden espacial de un taller dependerá de sus requerimientos según tema que trate, sin embargo debe tener espacio de trabajo y de guardado.

Figura 35-36: Propuesta dimensiones aulas. Elaboración propia.

ZONA DE USO COMÚN

RECINTO	CANTIDAD	M2
Sala Primeros Auxilios	1	9
Aula Educación Psicomotriz	1	20
Comedor	1	54
Cocina	1	16
Comedor Profesores	1	9
Dispensa	3-4	4
SSH Manipuladores de Alimentos	1	8
SSH Estudiantes	2	28
SSH Docentes y Administrativos	2	4
SSH Personal Área de Servicios	1	8
Camarines	2	14
SSH con mudador	1	8
Patio de Servicios	1	12
Patio 40% cubierto	1	150
Párvulo	1	120
Invernadero/Huerto	1	40
Patio de los Sentidos	1	100

Figura 37: Propuesta programática. Elaboración propia.

En cuanto a las áreas de uso común, se considera todo lo que sea servicios, ya sea higiénicos para todo usuario del establecimiento, patio de servicios, cocina, etc. Además la necesidad de un espacio psicomotriz, en donde puedan participar varios alumnos en sus ejercicios, distintos espacios al exterior como patios abiertos y cubiertos, un replanteamiento de lo que es el huerto e invernadero hoy en día y, por último, aprovechar la relación con el medio natural y diseñar un patio de los sentidos que estimule de diferentes maneras el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

PROPUESTA VOLUMÉTRICA

ADECUAR PREEXISTENCIA

Respetar lo existente y mejorar sus condiciones.
Utilizar el terreno en desuso que es parte del colegio para hacer otros pabellones.
Rescatar información de fachada de la escuela, respetando el toque rural que esta tiene.

MANTENER ESCALA

Respetar la escala actual del establecimiento, dejando los pabellones de solo un nivel. Asimismo se prioriza la accesibilidad, sin crear barreras por circulación vertical..

CONECTIVIDAD

Al mantener la escala se pretende que haya una conectividad de pabellones, una continuidad con un tipo de orden en su programa específico. Asimismo se tiene una ruta accesible que haga posible el acceso a todos los recintos de la escuela.

ESPACIO EXTERIOR

Promover el espacio en comunidad mediante un patio central. No obstante, proponer continuidad jerárquica de espacios exteriores, cada uno con determinanda temática que los haga diferentes; patio de los sentidos, patio techado, de juegos y huerto.

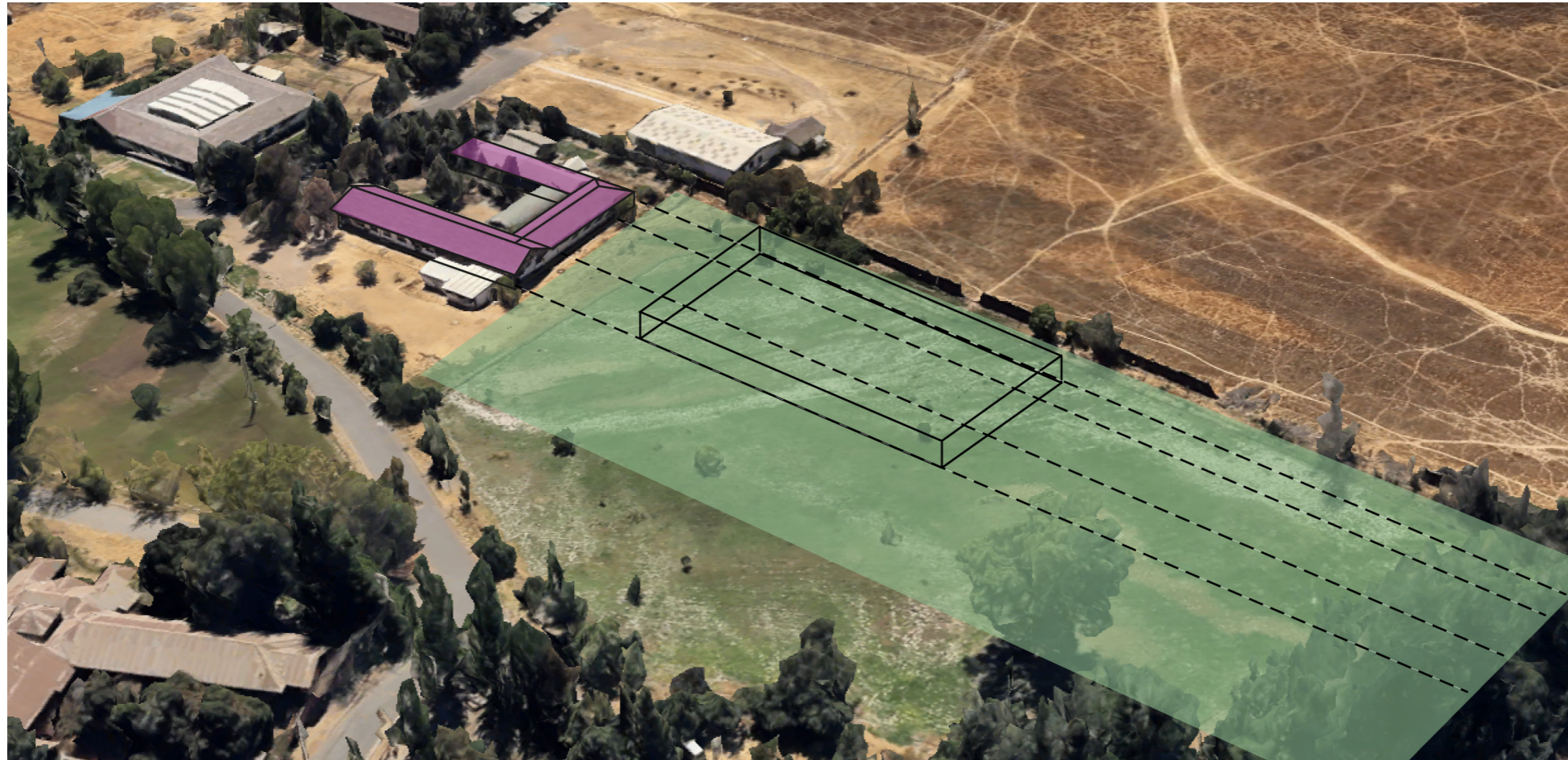


Figura 38: Esquema de estrategias de diseño. Elaboración propia sobre imagen google earth.

ESTRATEGIAS SENSORIALES

ORIENTACIÓN

Orientar los pabellones y espacios abiertos de maneras estratégicas para un mayor acceso a luz natural, no obstante manteniendo cuidado con la hipersensibilidad como síntoma de algunos estudiantes.

Asimismo, replantear los pabellones para dirigir la entrada y mirada de los espacios exteriores hacia otro lugar, es decir, en cuanto al acceso se plantea mover la entrada para que no haya cercanía con pabellón del hospital.

Y, en cuanto a los espacios exteriores, años atrás se plantaron 100 álamos en el terreno que está actualmente en desuso, por lo que se propone dirigir la vista hacia ese lugar, como un gran patio de áreas verdes.

ESTIMULACIÓN A TRAVÉS DE TEXTURAS

Estimular a estudiantes con pérdida parcial o total de su vista a través de diferentes texturas en las paredes y suelos, sin limitar la ruta accesible.

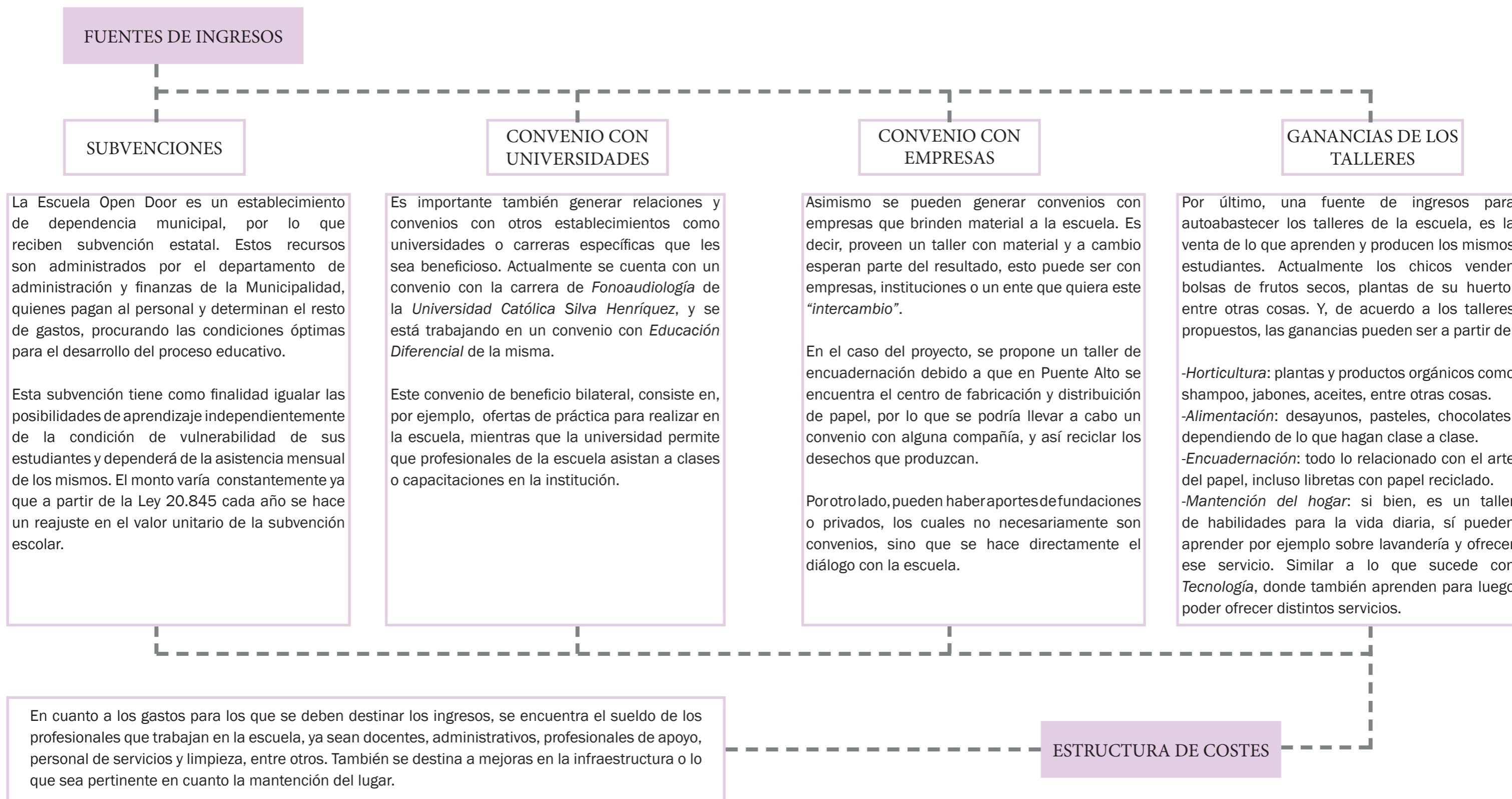
Cabe mencionar que, si bien la escuela se encuentra sobre un cerro, lo cual complica la accesibilidad y ruta accesible mencionada, se propone un espacio para estacionamiento de autos y buses de acercamiento.

REPLANTEAR PREEXISTENCIA DE HUERTO E INVERNADERO

Como se mencionó en el análisis de la preexistencia, la escuela cuenta con huerto e invernadero, sin embargo sus condiciones no son las apropiadas para los estudiantes. No obstante, tener estos jardines es un estímulo, en cuanto a olores y confort, y un lugar agradable para personas con discapacidad, por lo que, se diseñará un espacio de plantas óptimo para la recreación y el aprendizaje, acompañado además, del patio de los sentidos, para crear una completa experiencia al interior del establecimiento.



GESTIÓN ECONÓMICA



06

REFERENTES ARQUITECTÓNICOS



Centro de invidentes y débiles visuales. Mauricio Rocha, México.
Referente de Estimulación Sensorial

Colegio Altamira, Peñalolén.
Referente Estimulación Visual y Relación con el medio.

Jardín de infancia. Cobe, Copenhagen.
Referente Experiencia que promueve aprendizaje.

Jardín Infantil. Cobe, Frederiksberg
Referente Forma pensada en su usuario

<https://www.archdaily.cl/cl/609259/centro-de-invidentes-y-debiles-visuales-taller-de-arquitectura-mauricio-rocha>

<https://colegioaltamira.cl>

<https://www.archdaily.cl/cl/755801/jardin-infantil-forfatterhuset-cobe>

<https://www.archdaily.pe/pe/785433/jardin-infantil-frederiksvej-cobe>

06

CIERRE

Si bien este es el primer acercamiento al desarrollo de proyecto, desde un inicio se establece la importancia de tener una mirada de inclusión hacia los diferentes grupos vulnerables existentes. Esta inclusión debe ser en todo ámbito, comenzando desde la educación y el desarrollo de habilidades sociales, por lo que la arquitectura tiene un rol predominante, debido a que los espacios y sus infraestructuras pueden optar por tener barreras o facilitadores para un pleno desenvolvimiento de sus usuarios.

Es sabido que las instituciones y edificios en general se construyen en base a una corporalidad definida como “normal”, por lo que en esta clasificación no se incluye personas con alguna discapacidad física, sensorial o intelectual, limitando su acceso a estos recintos.

Es por esto el interés del proyecto, propiciar un espacio en que este grupo de personas no se sienta discriminada o limitada, y que puedan practicar y desarrollar diferentes habilidades para su vida diaria.

BIBLIOGRAFÍA

AAIDD (2011). Discapacidad intelectual. definición, clasificación y sistemas de apoyo social.

Aguilar, L., (1991). El Informe de Warnock. p.2. FONADIS, (2005). I Estudio Nacional de la Discapacidad.

Bobbio, N. (1991). El tiempo de los derechos. Sistema: Madrid, pp. 63-64.

Ciudad Accesible, (2010). Manual de Accesibilidad COCEMFE (2019). Discapacidad física y orgánica.

Divulgación Dinámica (2020). Características y tipos de discapacidad.

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.

Guiskin, M., (2018). Discapacidad en Chile. Un análisis multinivel a partir de factores individuales y regionales.

INE. Proyecciones de población 2002-2020.

Luckasson et al, (2002). Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports p.73.

Luria (1984). Sensación y percepción. p.9

Marchesi A., (2014). Desarrollo psicológico y educación. III Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. pp. 21-28.

Mariño, F. (1996). Desarrollos recientes en la protección internacional de los derechos de las minorías y de sus miembros.

Millas, (2005). Guía Práctica para la Elaboración de un Programa de Integración Laboral de Personas con Discapacidad.

Ministerio de Desarrollo Social, (2016). Encuesta CASEN.

Ministerio de Desarrollo Social, (2018). Ley Inclusión Laboral.

Ministerio de Educación (2009). Decreto 170.

Ministerio de Planificación, (2010). Ley 20.422.

Ministerio de Vivienda y Urbanismo, (2016). Decreto 50. Ordenanza General de Urbanismo y Construcción.

OIE-UNESCO (2008). La educación Inclusiva. Pérez, (2015). Estimulación multisensorial en personas con discapacidad múltiple.

Ramos, (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva ¿en punto de estancamiento? Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 7 (2). pp.37-46.

Rivera, F., (2022). Protección de minorías y otros grupos vulnerables: La lucha contra la discriminación y la injusticia. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, p. 4.

SENADIS. (2015). Segundo Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. Departamento de estudios Servicio Nacional de la Discapacidad.

Verdugo, A., (2010). La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual.