

CADA ESCUELA ES UN MUNDO

UN MUNDO DE DIVERSIDAD

**Experiencias
de Integración Educativa**

**UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
Fundación HINENI.**

COORDINACION DEL PROYECTO

Bárbara Bentein y Luz María Pérez, UNICEF.
Rosa Blanco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
(UNESCO/Santiago)
Cynthia Duk, Fundación HINENI.

ASESORIA DISEÑO INVESTIGACION

Rosa Blanco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
(UNESCO/Santiago)

EJECUCION DEL PROYECTO: Fundación HINENI.

Equipo de Investigación:

Investigador Responsable: René Varas
Diseño Metodológico: Isabel Guzmán
Investigadores de Campo: Carolina Ibarra
Camilo Peña
Cristián Rozas
René Varas

Producción de Textos: Cynthia Duk
Paulina Godoy
René Varas

EDICION DE TEXTOS

Luz María Pérez, UNICEF.
Carolina Bañados, Editora.

ILUSTRACIONES

Marta Carrasco

DISEÑO y DIAGRAMACION

H3o Publicistas

IMPRESION

Diagrama Ltda.

TIRAJE

1.000 Unidades.

PRIMERA EDICION

Santiago de Chile, julio de 2003.

ISBN: 92-806-3789-8
REGISTRO PROPIEDAD INTELECTUAL: 133050

Agradecemos por su valiosa contribución a las escuelas; Fernando Arenas Almarza, Manuel Blanco Encalada, Antonio de Zúñiga, República de Brasil, Víctor Jara, Escuela de Integración Pablo Neruda, colegio Francisco de Miranda, y a los jardines Heidi y Cariñositos, de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. En especial a sus directivos, docentes, profesionales de apoyo y apoderados por su apertura y generosa colaboración durante la realización del estudio.

INDICE

I.- PRESENTACIÓN	7
II.- INTRODUCCIÓN	11
III.- EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN	21
1.- Escuela Fernando Arenas Almarza	25
2.- Jardín Infantil Cariñositos	37
3.- Jardín Infantil Heidi	49
4.- Escuela Manuel Blanco Encalada	61
5.- Escuela Antonio de Zúñiga	77
6.- Escuela República de Brasil	87
7.- Escuela Víctor Jara	99
8.- La Escuela de Integración Pablo Neruda	115
9.- Colegio Francisco de Miranda	129
IV.- QUÉ NOS ENSEÑAN ESTAS EXPERIENCIAS	145
1.- El proceso de integración: Condiciones y características relevantes	147
2.- Actores educativos: directivos y docentes.	157
3.- El apoyo de los especialistas, un requisito para equiparar las oportunidades de aprendizaje.	165
4.- Los aprendizajes: educar en la diversidad beneficia a todos los alumnos.	169
5.- El rol de la familia en la integración escolar.	175

I. PRESENTACIÓN

El texto que aquí se presenta constituye el segundo esfuerzo de colaboración entre el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO / Santiago) y la Fundación HINENI para hacer efectivo el derecho de los niños y niñas con discapacidad a educarse en un contexto normalizado y plural, que asegure su futura integración en una sociedad compleja y diversa. Con objeto de contribuir a este propósito, se han sistematizado nueve experiencias de integración en escuelas de educación básica y jardines infantiles que han asumido el desafío de transformar sus concepciones y prácticas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad.

La integración de niños y niñas con discapacidad a la escuela regular es un principio ampliamente compartido por la comunidad internacional y asumido por las políticas educativas chilenas. Por ello, el debate actual se centra en las condiciones que hay que construir para que este proceso facilite el pleno desarrollo y participación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y de sus compañeros. Las experiencias reveladas en este documento nos muestran que no hay una forma única para lograr el propósito señalado, sino múltiples caminos y opciones. Cada escuela y jardín infantil ha de buscar, de forma creativa y reflexiva, las estrategias más adecuadas de acuerdo con su propia realidad. No obstante lo señalado, la investigación realizada ha permitido identificar una serie de condiciones, compartidas por las distintas experiencias, que hacen posible que la integración sea beneficiosa para los niños y niñas integrados, para el resto de los alumnos y para el desarrollo de la propia institución educativa.

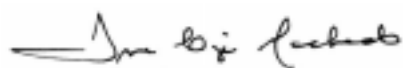
La atención a la diversidad implica un cambio profundo en la cultura escolar, que se caracteriza por ofrecer respuestas educativas homogéneas a alumnas y alumnos con distintas capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje. La escasa consideración de las diferencias en los procesos educativos es uno de los principales factores que genera dificultades de aprendizaje y participación, y se traduce en altos índices de repetición y abandono escolar.

Todo proceso de cambio implica resistencias e incertidumbres relacionadas con el temor a lo desconocido, pero también ofrece oportunidades de crecimiento y desarrollo personal y profesional. Este documento refleja de forma realista las dudas y temores que han enfrentado docentes, familias y especialistas y, lo más importante, cómo éstos se han superado en la medida que han sido capaces de dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Las experiencias también nos enseñan que el cambio es más profundo y significativo cuando es asumido por toda la comunidad educativa y no sólo por algunos docentes de forma aislada.

Numerosos testimonios a lo largo del documento revelan cómo la integración ha supuesto un proceso de innovación educativa que ha obligado a romper con las concepciones y prácticas que consideran que todos los niños y niñas son iguales y aprenden de la misma forma. Los docentes y especialistas han buscado diferentes estrategias para lograr que los alumnos con necesidades educativas especiales participen y aprendan lo máximo posible, lo cual ha sido beneficioso para el resto de los alumnos y ha enriquecido sus prácticas educativas.

Nuestra aspiración es que este documento sirva para animar y orientar a aquellas escuelas y jardines que quieren asumir el desafío de integrar a niños y niñas con discapacidad y tienen temores o dudas de cómo hacerlo. Los relatos de las experiencias nos muestran que la integración no es un suceso sino un proceso, que es posible aunque no fácil y que no existen recetas, pero sí ciertas condiciones que es preciso construir en el camino. Es también nuestro deseo que el documento sea útil para la toma de decisiones de políticas educativas que faciliten la creación de estas condiciones que han mostrado ser eficaces para que la integración sea posible.

Queremos, finalmente, agradecer la generosidad de las escuelas y jardines que han abierto sus puertas permitiéndonos mirar sus prácticas, y más aún, que se han mirado a sí mismos con el fin de que sus experiencias y procesos sirvan a otros.



Ana Luiza Machado
Directora Oficina Regional
de Educación para
América Latina y el
Caribe.



Egidio Crotti
Representante para Chile,
Argentina y Uruguay.
Unicef



Jacques Ergas
Presidente
Fundación Hineni



II. INTRODUCCIÓN

Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad relata las experiencias de nueve establecimientos que han integrado a niños, niñas y adolescentes con discapacidad en sus aulas. Es un testimonio de cómo estos jardines y escuelas han caminado por años junto a quienes presentan mayores dificultades para aprender, y espera ser una motivación para que muchas otras comunidades educativas de todo el país reciban a niños con necesidades educativas especiales.

¿Qué significa educación inclusiva?

Una educación que asume la diversidad, donde todos los niños y niñas aprenden juntos bajo condiciones que les garantizan el desarrollo de las capacidades esenciales para su participación e integración social, requisito fundamental para evitar la discriminación y asegurar la igualdad de oportunidades.

Los principios que orientan las políticas educativas para niños, niñas y jóvenes con discapacidad son los mismos que para cualquier alumno: el derecho a la educación, participación e igualdad de oportunidades. Estos principios están consagrados en diversos tratados internacionales, particularmente en la Convención sobre los Derechos del Niño ratificada por Chile en 1990.

**Normas y acuerdos internacionales que abogan por
una educación de calidad para todos**

Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas), dispone que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños sin excepción alguna y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación.

1990 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia), recomienda prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad y tomar medidas para garantizar a estas personas la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

1994 Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad, cuya finalidad es garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás.

1994 Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, España). El principio rector del Marco de Acción de Salamanca es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones personales.

1996 Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, Jamaica). Una recomendación fue fortalecer las condiciones y estrategias para que las escuelas atiendan niños con necesidades especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a diferentes causas, como discapacidades, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados.

2000 Reunión Regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos (Santo Domingo, República Dominicana), donde se estableció el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, dando prioridad en cada país a los grupos más excluidos, y establecer marcos legales e institucionales para hacer exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.

2001 VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba, Bolivia), reafirma la necesidad de valorar la diversidad y la interculturalidad como un elemento de enriquecimiento de los aprendizajes, recomendando que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, capacidad y de intereses, con el fin de favorecer un mejor aprendizaje, la comprensión mutua y la convivencia.

Las nuevas políticas educativas abogan por el desarrollo de una *educación inclusiva*, que implica superar los enfoques homogeneizadores de la enseñanza, asegurando el acceso a todos los alumnos, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales. El enfoque inclusivo reconoce y valora estas diferencias y las concibe como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje escolar. Ajustarse a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los alumnos es un factor clave para conseguir una enseñanza de calidad, sin embargo, su implementación no está libre de dificultades. Estas nuevas respuestas demandan transformaciones importantes en los criterios de admisión escolar, en las concepciones y prácticas pedagógicas pero, sobre todo, requiere del compromiso y voluntad política del Estado, de la sociedad y del sistema educacional.

Desde esta perspectiva, las escuelas deben desarrollar formas de enseñanza que respondan a la diversidad del alumnado, llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos. El concepto de diversidad plantea que los alumnos tienen necesidades educativas comunes e individuales, y dentro de las últimas, algunas pueden ser especiales.

Las necesidades educativas comunes (leer, escribir, resolver problemas, etc.) son aprendizajes esenciales para el desarrollo personal y social y están presentes en los contenidos del currículum escolar. Las necesidades educativas individuales emergen en los procesos educativos como consecuencia de las diferentes capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje que experimentan los alumnos y alumnas. Cuando las necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas a través de los recursos metodológicos habituales surgen las necesidades educativas especiales, las cuales requieren medidas pedagógicas específicas. Esta visión supone que cualquier niño puede, en forma temporal o permanente, experimentar dificultades de aprendizaje.

Hasta no hace mucho tiempo, se consideraba que la mejor forma de atender a los alumnos con algún tipo de deficiencia o discapacidad era agrupándolos, según categorías diagnósticas, en escuelas especiales o aulas diferenciales dentro de la escuela regular, donde se les brindara una educación adecuada a sus requerimientos específicos. La idea subyacente a esta concepción es que las dificultades para aprender que presentan los alumnos se originan como consecuencia de sus propias limitaciones, sin tener en cuenta la incidencia que las variables contextuales tienen en el desarrollo y aprendizaje y, por lo tanto, pone el acento en diagnosticar el problema y derivar al alumno a la escuela que corresponda de acuerdo con su *deficiencia*.

Desplazar el foco de atención desde el alumno mirado en forma individual hacia el alumno en su contexto educativo implica una mayor responsabilidad de parte de los establecimientos educacionales frente a los resultados de aprendizaje que éstos alcancen. En gran medida, estos logros dependen de la forma en que las escuelas organizan los contenidos, las actividades y las condiciones que crean en el aula para estimular la participación y apoyar el aprendizaje de todos. Bajo esta premisa, cuantas más decisiones favorecedoras de una educación para la diversidad se adopten en el marco del proyecto educativo institucional, menos serán las adaptaciones que se requieran a nivel de aula y en la programación de cada alumno en particular.

La *educación inclusiva* supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas y a sus profesores a enfrentar con éxito los cambios que involucra esta práctica. Este documento nos muestra que las comunidades educativas que desarrollan su capacidad de asumir nuevos riesgos y de resolver creativamente los problemas que surgen de estas innovaciones logran condiciones favorables para el aprendizaje de todos sus integrantes, generando un ambiente de convivencia basado en valores de respeto y cooperación.

Educación inclusiva es un concepto más amplio que el de integración educativa, el cual se relaciona principalmente con la incorporación de niños y niñas con algún tipo de discapacidad al sistema regular. Una *educación inclusiva* implica que todos los niños de una determinada comunidad, incluyendo aquellos que presentan alguna discapacidad, aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Es un concepto que interpela en profundidad la naturaleza de la educación regular y de la escuela común.

Si bien el objetivo es lograr una *educación inclusiva* en Chile, por el estado de avance de este proceso en nuestro país y porque la presente publicación centra su atención en los niños con discapacidad, desde ahora se hablará de integración educativa 1.

1. Más información sobre este tema en, "Inclusión de Niños con Discapacidad en la Escuela Regular". Debate 8. HINENi, UNESCO y UNICEF - www.unicef.cl

La Integración Educativa: una innovación que comienza a cosechar sus primeros frutos.

En Chile, desde mediados de los años ochenta, se pusieron en marcha las primeras experiencias de integración escolar, principalmente en establecimientos de educación parvularia y enseñanza básica, tanto de los sectores público como privado.

Desde su creación, la educación parvularia ha sido un espacio de acogida e integración para niños y niñas con discapacidad. La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), que espontáneamente aceptaba a niños con discapacidad en sus programas de atención preescolar, formalizó en 1995 la integración de estos alumnos impulsando un programa a nivel nacional.

A partir de 1990, se inicia una política de integración gradual y voluntaria para educación básica y media que compromete el esfuerzo y voluntad política del Estado y de la sociedad. El Ministerio de Educación, a través de las Secretarías Ministeriales y de los Departamentos Provinciales, dispuso diversos recursos de apoyo técnico y financiero dirigidos a escuelas, docentes y alumnos, con el objeto de facilitar los procesos de capacitación, coordinación y ejecución de los proyectos de integración escolar emergentes.

Legislación Nacional para la Integración Educativa

Decreto Nº 490 de 1990. En su artículo Nº 4, habilita a los establecimientos educacionales para percibir una subvención especial por alumno integrado.

Ley 19.284 de 1994. Sienta las bases legales para la plena integración social de las personas con discapacidad y ordena, entre otras medidas, la creación de un marco legal que propicie su integración educativa.

Decreto Supremo Nº 1 de 1998. Proporciona el marco legal que posibilita el acceso, la permanencia y el progreso de los alumnos con discapacidad en la educación regular a través de la elaboración y ejecución de proyectos de integración.

El Proyecto de Integración Escolar es la principal estrategia, impulsada desde el Ministerio de Educación, para facilitar la incorporación y permanencia de los alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas y liceos subvencionados municipalizados o particulares. La responsabilidad de evaluar la incorporación de un alumno o alumna con discapacidad al proyecto de integración corresponde a los especialistas inscritos y autorizados por las secretarías regionales de educación (psicólogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales y profesores de educación especial).

Los establecimientos con proyecto de integración aprobado por la secretaría ministerial correspondiente perciben la subvención de educación especial por alumno integrado. Estos recursos son destinados a financiar los requerimientos humanos y materiales que exige la implementación de dicho proyecto.

Los jardines infantiles de la JUNJI y los establecimientos particulares pagados no cuentan con este beneficio del Estado y, por consiguiente, se han visto en la necesidad de asignar recursos propios o recurrir a otros medios para cubrir las demandas de la integración. La JUNJI prioriza el ingreso de niños y niñas con discapacidad a la educación preescolar, previa presentación de un certificado que acredite su condición. En el caso de los establecimientos particulares que optan por la integración, el sistema de ingreso de estos alumnos es variado, sujeto a los criterios de admisión de cada establecimiento.

¿Qué es un Proyecto de Integración Escolar?

Es una estrategia o medio para llevar a la práctica la incorporación de un niño, niña o adolescente con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad, a la educación regular.

¿Quiénes pueden elaborar un Proyecto de Integración Escolar?

Cualquier establecimiento educacional o municipio interesado en abrir sus puertas a la integración y que cuente con el entusiasmo y compromiso de padres, profesores, directivos y del sostenedor del establecimiento.

¿Qué ventajas representa contar con un Proyecto de Integración Escolar?

- Asegura la contratación o destinación de profesionales especialistas que otorguen apoyo específico a los alumnos con discapacidad.*
- Asegura la subvención de educación especial.*
- Permite contar con mayor implementación de material específico acorde con las necesidades del alumno o alumna.*
- Posibilita el perfeccionamiento de los docentes.*
- Facilita el proceso de seguimiento y evaluación de las actividades, acciones y recursos del proyecto.*
- Garantiza el cumplimiento de los términos estipulados en el convenio.*

Los Proyectos de Integración Escolar contemplan cuatro opciones o modalidades a través de las cuales se define el grado de participación de los alumnos en las actividades curriculares de su grupo curso, así como en el *aula de recursos*.

El *aula de recursos* es una sala habilitada al interior de los establecimientos que cuenta con mobiliario, materiales pedagógicos y computacionales de apoyo especial y está a cargo de un docente especialista.

Dentro de las opciones de integración, tres de las cuatro modalidades contemplan un tiempo de permanencia variable en el *aula de recursos*, el cual depende de las características y nivel de competencia curricular del alumno. La cuarta modalidad representa la opción menos integradora, por cuanto supone la asistencia del alumno durante toda la jornada escolar al aula especial. La formulación de políticas y normativas para la integración escolar de niños y niñas con discapacidad ha favorecido el desarrollo de múltiples experiencias que han servido de estímulo e insumo para el mejoramiento de las iniciativas en curso, así como para el desarrollo de nuevas prácticas a lo largo del país.

Opciones de Integración

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el *aula de recursos* en forma complementaria.
2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deben ser realizadas en el *aula de recursos*.
3. Asiste en la misma proporción de tiempo al *aula de recursos* y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.
4. Asiste a todas las actividades en el *aula de recursos* y comparte con los alumnos del establecimiento durante los recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.

Para mayor información, véase Decreto Supremo N° 1998. Mineduc, Chile.

La mayoría de las experiencias presentadas en esta publicación son el resultado evidente de la aplicación de estas políticas. A partir de los años noventa, la población con discapacidad ha incrementado enormemente sus posibilidades de acceso a la educación común. Actualmente, alrededor de 15.000 alumnos con discapacidad se educan en establecimientos regulares, beneficiándose de la subvención especial dispuesta por el Ministerio de Educación. Sin embargo, aún queda mucho para lograr la plena integración de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad al sistema educativo regular y para generar las condiciones que les aseguren procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Evolución matrícula integración

Año	Alumnos integrados con Proyectos de Integración
1997	3.365
1998	5.339
1999	6.200
2000	10.705
2001	11.500
2002	15.000

Datos obtenidos en consulta directa a regiones por el MINEDUC.

Con el propósito de contribuir a que todos los niños se eduquen en establecimientos regulares, el presente material tiene la intención de compartir con la comunidad docente del país los procesos de integración de nueve establecimientos educacionales, ubicados en tres regiones, que abrieron sus puertas para mostrar sus experiencias de integración de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad. Como forjadores de nuevos caminos han debido superar numerosas dificultades, principalmente las surgidas de sus propias incertidumbres acerca de las posibilidades de la integración educativa, sin embargo, la evaluación general es altamente positiva.

Todos estos años de experiencia y aprendizaje son una invitación a reflexionar sobre las posibilidades de integración de alumnos con discapacidad como una forma de eliminar la discriminación en el sistema escolar y elevar la calidad de los aprendizajes para todos los niños, niñas y adolescentes de Chile.

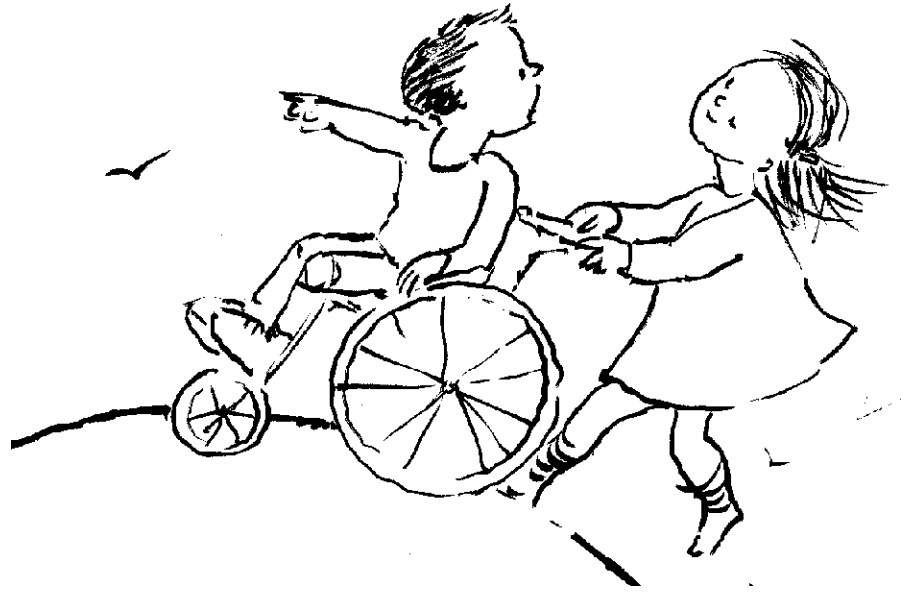
III. EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN

En este apartado se presentan nueve experiencias de escuelas de educación básica y jardines infantiles que han asumido el desafío de integrar niños y niñas con discapacidad. La sistematización de las experiencias ha tenido como propósito reconstruir el proceso seguido en los establecimientos desde la mirada y la voz de los diferentes involucrados.

Los nueve establecimientos fueron seleccionados por una comisión de docentes expertos en el tema considerando las experiencias recomendadas por informantes clave del sistema educativo. Los criterios fueron contar con una trayectoria mínima de dos años de integración, la asistencia regular de a lo menos tres alumnos con discapacidad en cada establecimiento, que los alumnos integrados participaran en un alto grado de las actividades regulares del aula y que la integración estuviera intencionada desde el proyecto educativo del establecimiento. En el transcurso del 2001 se llevó a cabo el proceso de sistematización mediante la recopilación y análisis de documentos, observaciones en terreno y entrevistas en profundidad a distintos miembros de las comunidades educativas.

Establecimiento	Comuna, Región	Organizado	Alumnos	Alumnos Integrados	Tipo de Integración	Año
Escuela República de Brasil	Santiago, VIII	Municipal	180	14	Normal y profesional de enseñanza	1991
Escuela Adolfo Cárdenas	Valdivia, IX	OTVA	120	8	Normal y profesional	1991
Escuela Francisco de Orosio	Puerto Montt, IX	Particular pagado	100	12	Normal	1991
Escuela de Integración Poblacional	Quilicura, VIII	Particular subvencionado	120	24	Normal y profesional	1991
Escuela Padre San	La Florida, VIII	Municipal	140	8	Normal y profesional	1991
Escuela Adolfo Rodríguez	San Antonio, VII	OTVA	120	8	Normal, normal y profesional de enseñanza	1991
Escuela Antonio de Orosio	Buenos, VI	Municipal	120	8	Normal, normal y profesional de enseñanza	1991
Escuela Francisco Orosio	Puerto Montt, IX	Municipal	180	20	Normal y profesional	1991
Escuela Manuel Orosio	Los Ríos, VII	Municipal	120	20	Normal, normal y profesional	1991

Cada una de estas comunidades educativas constituye un mundo especial y diverso, que conoceremos a través de los testimonios emitidos por sus directivos, docentes, padres, madres y alumnos, dando cuenta de sus percepciones y vivencias, así como de las estrategias pedagógicas y organizacionales que han implementado para dar respuesta a la diversidad que acogen. El texto, dividido en dos secciones, contiene la descripción de los procesos de integración de los nueve establecimientos y las principales lecciones aprendidas a partir de la sistematización de los procesos de integración educativa descritos.



1. ESCUELA FERNANDO ARENAS ALMARZA

La escuela básica municipal Fernando Arenas Almarza D-458 se ubica en la comuna de Chimbarongo, Sexta Región. Atiende a 940 niños y niñas en dos jornadas alternas, siendo la escuela básica con más alta matrícula de la comuna. Cada nivel tiene tres cursos paralelos de 40 alumnos, excepto el segundo nivel de transición que funciona, desde 2001, con un curso en cada jornada. Cuenta con 14 salas de clases, un gimnasio techado donde se realizan las clases de educación física y los actos cívicos y conmemorativos, cocina y comedor, donde los niños y niñas reciben alimentación proveniente de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

El proyecto educativo de la escuela busca dar una educación de calidad, desarrollando iniciativas innovadoras en una atmósfera de trabajo que privilegia la afectividad y la formación de valores como la tolerancia y el respeto a los derechos humanos. Esta meta se intenta alcanzar comprometiendo a los profesores para que favorezcan el aprendizaje y la participación de todos sus alumnos, sin excepción, incluyendo a los alumnos con discapacidad.

Uno de los pilares del trabajo educativo de la escuela es la integración de niños y niñas con discapacidad. El proyecto fue impulsado como una forma de solucionar los problemas de una gran cantidad de niños con discapacidad de la zona que no tenían acceso a la educación, transformándose en una iniciativa comunal en la que participan 17 escuelas.

La escuela Fernando Arenas Almarza inició su proceso de integración en 1991, con el ingreso de un niño sordo. Actualmente, asisten regularmente ocho niños y niñas con discapacidad. Conociendo la importancia del diagnóstico y apoyo temprano, la escuela se propuso abrir el nivel preescolar, lo cual ha posibilitado la entrada de dos nuevos alumnos con discapacidad intelectual, quienes están siendo atendidos por el Centro Comunal de Atención a la Discapacidad *Ayudando a Crecer*, para su posterior incorporación al Proyecto de Integración.

El comienzo de la integración: una escuela abierta

“El colegio tiene que estar abierto para recibir a estos chicos. Nosotros recibimos a todos los alumnos del sector. Aquí entra todo tipo de razas, de pensamientos, de credos, de todo”, indica el director de la escuela, Carlos Muñoz.

Con el apoyo de la Dirección Provincial de Educación y la Municipalidad de Chimbarongo, se elaboraron proyectos comunales de integración, como una estrategia que permitiera contar con docentes especialistas y equipos de apoyo para atender a un número significativo de niños y niñas con riesgo de fracaso escolar que vivían dispersos en un territorio muy extenso, en una región que tiene un 36% de población rural.

“Éramos una de las pocas instancias que aceptaba niños con discapacidad”, recuerda Oriana Escobar, coordinadora del Programa de Integración Comunal. “En esta comuna no hay escuela especial, donde generalmente se recibe a estos chiquillos, y no podíamos dejarlos sin atención. No contábamos con profesionales especialistas que pudieran atender las necesidades especiales de estos niños. En aquella época, el Ministerio de Educación también tenía interés en impulsar el proceso de integración en las escuelas. Entonces, junto a la Dirección Provincial de Educación y la Municipalidad de Chimbarongo, creció la idea de formular un proyecto comunal de integración y crear un fondo de recursos económicos para financiar un grupo de profesionales que asesorara a los colegios. Aprovechamos el decreto 490 de 1990, que señalaba cosas con las que podías armar lo que quisieras porque no había mucho detalle. Era crear a la luz de la imaginación y de las condiciones del medio”.

Los recursos obtenidos han sido destinados a la adquisición de material didáctico especial y a la contratación de especialistas para las escuelas, quienes trabajan de manera itinerante, según el tipo de necesidad educativa especial y la ubicación geográfica de los colegios. Luego de cuatro años de funcionamiento, la municipalidad aportó un local contiguo a la escuela, dando origen al Centro Comunal de Atención a la Discapacidad *Ayudando a Crecer*. El centro cuenta con un equipo compuesto por una fonoaudióloga, un psicólogo, una kinesióloga y 5 profesoras diferenciales especializadas en trastornos del lenguaje y retardo mental.

Para los niños y apoderados de la escuela Fernando Arenas Almarza, el centro *Ayudando a Crecer* es tan familiar como la propia escuela. Sus profesionales diagnostican y tratan a los niños con discapacidad en coordinación con el equipo del Centro de Diagnóstico de San Fernando, y proporcionan apoyo técnico e intervención psicopedagógica a las 17 escuelas que forman parte del programa.

Niños y niñas integrados

Romina, Sebastián, Solange, Bastián son algunos de los niños y niñas integrados que, pese a sus dificultades, se esfuerzan por aprender. “Ellos son capaces de adquirir en la escuela las competencias sociales para relacionarse como uno más entre sus compañeros”, afirma la profesora Soledad Serrano. “La escuela especial no es lo mismo que la escuela normal, en vez de siete u ocho compañeros de curso, acá los niños tienen 40 compañeros y muchos profesores. En la escuela normal, el niño con discapacidad tiene más posibilidades de desarrollar sus capacidades, tiene más espacio de independencia. Aquí parecen niños normales por la manera en que se relacionan; si conversas con ellos, pareciera que estás hablando con cualquier niño tomado al azar; sus problemas son primordialmente pedagógicos, en ciertas áreas de aprendizaje”.

“Es admirable el respeto que los compañeros de curso tienen con estos chicos. Los chiquillos son amorosos, pero también están en una edad en que son muy crueles, todos tienen sobrenombres. Hemos tratado de hacer un trabajo para superar esta actitud y los niños ya no son burlescos con sus compañeros integrados. Todo lo contrario, les brindan respeto, ayuda y protección”, comenta el director de la escuela.

“Solange es súper concentrada para trabajar y tratar de aprender. Le cuesta y no siempre puede alcanzar lo que persigue, pero ella trata, es bien responsable. Eso es lo que me gusta de ella”, cuenta una de sus profesoras, Mónica Echeverría.

“Él aprende medio lento, le cuesta, pero antes le era más difícil. En la escuela ha aprendido todo lo que sabe. Él está más maduro, sabe que tiene que hacer sus tareas, que tiene sus obligaciones y quiere salir adelante. Está poniendo más de su parte, se está exigiendo más”, cuenta la mamá de Bastián.

“Los compañeros de los alumnos con discapacidad también se benefician de poder compartir con niños distintos, pues experimentan la satisfacción de cooperar con ellos y ayudarlos a salir adelante”, señala la profesora Luisa Soto.

La integración: un compromiso de todos los docentes

En sus comienzos, la integración escolar provocó inseguridad entre los profesores: “Yo pensaba que la integración no iba a resultar, pero luego me fui dando cuenta que quienes la hacían posible éramos simplemente nosotros”, reflexiona Soledad Serrano.

“Como todo proyecto, en un inicio tuvo sus dificultades, principalmente porque nosotros, profesores normalistas o de universidades, no estábamos preparados para atender a niños con discapacidad. Se tuvo que hacer un trabajo de sensibilización y talleres de capacitación docente”, cuenta Margot Bart Dumont, jefa de UTP, recordando las charlas de experiencia organizadas por el Centro *Ayudando a Crecer* y las jornadas de intercambio con otros docentes integradores de la comuna.

“Mi práctica pedagógica con niños integrados la he ido construyendo desde mi propia experiencia, improvisando un poco en base a lo que he buscado o conversado con otros colegas”, afirma la profesora Luisa Soto. “Hay que conocer a los alumnos integrados. Antes yo tendía a sentir lástima por los niños con problemas, pero después me di cuenta que tienen las mismas capacidades que los otros chiquillos y hay que usar las metodologías apropiadas para llegar a ellos”.

“El mejor puntaje de la prueba SIMCE² en la escuela lo obtuvo el cuarto básico en el que estaba Romina, entre otras razones, porque su profesora es una entusiasta de la educación y toda la metodología que aprendió para trabajar con ella la usó con el resto de los alumnos. Ella es muy creativa, hizo fichas, guías y todo tipo de materiales, con los que benefició a todo el curso”, cuenta la coordinadora del Programa de Integración Comunal, Oriana Escobar.

“La presencia de los niños con discapacidad ha sido importante porque nos hemos dado cuenta de que hay un gran porcentaje de alumnos que tiene algún tipo de problema de aprendizaje. Los niños no son iguales, no tienen el mismo ritmo de aprendizaje. Uno toma conciencia de que hay niños que necesitan más tiempo o requieren más atención”, afirma Mónica Echeverría, profesora de estudio y comprensión de la sociedad.

Una enseñanza a la medida de las necesidades de aprendizaje de los alumnos

Los profesores de aula y los especialistas del Proyecto de Integración se coordinan para atender a los niños con discapacidad. Juntos deben diseñar y adecuar las metodologías de enseñanza y evaluación siguiendo las necesidades especiales de cada uno de ellos.

Hay alumnos cuya discapacidad afecta fuertemente su comportamiento y es necesario adecuar la cantidad de tiempo destinado a algunas actividades e incluso los horarios de ingreso y término de la jornada escolar, tendiendo progresivamente a su normalización. Otros alumnos, cuya discapacidad no afecta sus capacidades cognitivas, sólo requieren las condiciones que les permitan acceder al currículum regular, sin adaptaciones especiales. Es el caso de una alumna de octavo año con trastornos motores que la obligan a caminar con bastones y le dificultan la escritura. A ella se le permite grabar las clases y fotocopiar los cuadernos de sus compañeros.

Considerando las distintas capacidades de los alumnos integrados y las adecuaciones curriculares que se les realizan, también sus aprendizajes son evaluados diferenciadamente. “Hay que mirar el proceso. Romina aprendió a leer en tercer año, pero no la dejé repitiendo en segundo porque yo sabía que ella iba a aprender. El objetivo principal es prepararla para la vida, que aprenda a leer, a escribir, a identificar las monedas, todo aquello que tendrá que enfrentar en algún momento de la vida. A ella no le pondremos ejercicios matemáticos difíciles,

pero sí que identifique, por ejemplo, que la moneda de quinientos vale quinientos y cuánto vuelto tendrían que darle en determinado caso. Salíamos con ella y todo el curso al supermercado a comprar las ofertas, al Banco del Estado a llenar los formularios, al correo...”, cuenta la profesora Rosy Ibarra.

“Yo he adecuado los objetivos bajando el nivel de exigencia y adaptando los contenidos de difícil comprensión y poco prácticos. Por ejemplo, la Revolución Francesa no les interesa, pero sí las instituciones que están en la comuna. Con Solange y otros alumnos que son del campo, hablamos del trabajo en esos lugares y de cómo ha ido variando. Quiero que piensen y se den cuenta de si es bueno que hayan llegado tantas máquinas al campo, si conocen gente que se haya quedado sin trabajo. La idea es trabajar sobre la realidad que sí conocen”, señala la profesora Mónica Echeverría.

“Ellos no pueden realizar pruebas objetivas o de ensayo, porque no tienen la capacidad para construir respuestas complejas, pero sí pueden explicar las cosas en forma oral. Necesitan ser evaluados diferencialmente, con otra escala, a través de una interrogación oral en vez de una escrita, mediante una observación del profesor o una simple conversación”, afirma Margot Bart, jefa de UTP.

El apoyo de los especialistas

El éxito de la integración radica en la colaboración entre docentes y especialistas, sin separar al niño o niña integrado de su grupo escolar. “Hay que tener claro que el niño debe estar integrado en el aula. Esto significa que el especialista trabaja aspectos que se han visto en la sala de clases y que el profesor ha detectado como áreas deficitarias que necesitan más apoyo. Cuando la discapacidad es a nivel cognitivo, los niños tienen por lo menos 12 horas semanales de apoyo con la especialista. Antes señalábamos a priori cuántas horas y en qué área dar apoyo a un niño. Ahora pensamos que es mejor señalar tantas horas de apoyo y las áreas ir las moviendo de acuerdo con las necesidades y con la capacidad de trabajo que el niño muestre en cada una de ellas. Eso nos lo ha enseñado la experiencia”, señala Oriana Escobar, coordinadora del Proyecto de Integración.

“Las clases colaborativas no son algo fácil de hacer porque tienes que entrar a la sala de clases todas las semanas y eso requiere planificar con el profesor. Esto era algo nuevo para mí, tanto como para los profesores. La idea es que sea una clase en conjunto y no solamente para trabajar con los niños

integrados. Puede suceder que la profesora dirija el primer bloque, pase la materia, y yo trabaje el segundo bloque con alguna actividad relacionada, como formar equipos donde participan los alumnos, la profesora, los niños integrados y yo. Es una clase para todo el curso y hay que hacerla dinámica, participativa y basada en los contenidos que está trabajando el curso. Eso es muy positivo para los niños integrados, porque yo soy como una tía más y los otros niños no discriminan a sus compañeros cuando entro a la sala de clases”, señala Soledad Serrano, profesora diferencial del Centro *Ayudando a Crecer* y especialista en el trabajo educativo de niños con retardo mental.

En su calidad de profesora diferencial con menciones en deficiencia mental, trastornos específicos del aprendizaje y trastornos de lenguaje, Oriana Escobar atiende uno de los dos grupos diferenciales que funcionan en el *aula de recursos*, la cual es compartida por docentes y alumnos. La sala está equipada con un computador, una impresora y una fotocopidora, todos de gran utilidad en la confección y reproducción del abundante material didáctico requerido. Además, tiene parlantes para trabajar con estimulación auditiva y varios espejos de cuerpo entero para estimular la expresión corporal y facial.

El grupo diferencial es visto como una instancia de transición para los niños con discapacidad, en la cual permanecen mientras se tramita su inscripción al Programa de Integración, o en caso de que su diagnóstico cambie, egresen de dicho programa. “La idea es que el niño no quede sin atención”, puntualiza Oriana Escobar.

Integrando también a los padres

“Hay papás que están convencidos de que los niños deben ir al colegio y hay otro grupo de padres que piensa que el niño sirve mucho más en la casa, porque puede trabajar en el campo”, cuenta Oriana Escobar. “A muchos niños se les detectó algún tipo de discapacidad estando dentro de la escuela y recién en ese momento se les informó a sus padres. Otros papás saben de las dificultades que tienen sus hijos, pero no tienen una conciencia clara de ello y creen que su hijo va a dejar de tener problemas por asistir a la escuela. Por eso se hace un trabajo con ellos. Comúnmente viene la madre para ayudarnos a insertar a su hijo y le hacemos ver qué se puede esperar de él. Les explicamos que nosotros podemos darle aquí oportunidades para que se desarrolle como persona, para que forme una escala de valores, para que aprenda a ser sociable, y que además hacemos un trabajo pedagógico. Los sensibilizamos sobre lo importante que es para el futuro laboral de los niños que completen la enseñanza básica”, enfatiza la coordinadora del Proyecto de Integración.

Para los padres, el principal objetivo de la integración es que sus hijos puedan participar y desenvolverse autónomamente en la comunidad. “Lo que a mí me gustaría es que algún día Romina pueda desempeñarse sola, que no necesite la ayuda de nadie. No me importa que no saque ninguna profesión, pero sí que pueda trabajar en cualquier cosa, que no se vaya a quedar aquí en la casa, haciendo nada. Ahora yo sé que si tengo que mandarla a San Fernando a pagar una cuenta, por ejemplo, ella va, la paga y vuelve”, cuenta su madre.

“Cuando se estaba inaugurando el Centro Comunal de Atención a la Discapacidad, hicimos leer a Romina un discurso cortito y para su mamá fue muy emocionante, porque ella jamás pensó que su hija iba a aprender a leer”, cuenta Luisa Soto, profesora de lenguaje.

Creceer junto a la comunidad

La presencia del personal del Centro *Ayudando a Creceer* en diversos lugares de la comuna y la difusión de los objetivos y actividades del programa a través de la radio y la prensa local, han logrado sensibilizar a la comunidad y liderar una red de organizaciones que apoyan la integración. El Colegio Marista de San Fernando, por ejemplo, ha donado materiales didácticos para los alumnos con discapacidad. Además, entre los apoderados del mismo colegio existen médicos que brindan atención gratuita a los niños integrados que lo requieren. Otro ejemplo del apoyo que ha logrado concitar el programa es la ponderación especial que la Intendencia de la región otorga a las empresas que se presentan a las licitaciones de obras públicas e incluyen, en sus propuestas, la donación de horas de trabajo para el mejoramiento de la infraestructura del Centro *Ayudando a Creceer* o de alguna escuela con niños integrados.

“La sensibilización es un componente del programa que busca comprometer a la comunidad y poner el tema de la discapacidad en el tapete, pero no con un carácter lastimero, que propicie la caridad, sino que potencie la integración y la participación de las personas con discapacidad en todos lados y en igualdad de condiciones. Ha sido un largo andar porque empezamos con ocho niños y niñas y hoy ya tenemos 68 alumnos integrados en las escuelas de la comuna. Al programa comunal de integración se le han sumado otros programas complementarios, en pos de mejorar las condiciones de atención a las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad. La articulación de los diversos programas permite ampliar las áreas de apoyo, maximizando los recursos altraspasar los profesionales de un programa a otro”, resalta la coordinadora Oriana Escobar.

Es así como desde 1998 funciona el Programa de Estimulación Temprana, inicialmente financiado por el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS), el cual permite diagnosticar a tiempo las necesidades educativas de los niños menores de 5 años y, mediante la intervención profesional, favorecer su incorporación al sistema de educación regular. Este proyecto también ofrece orientación a los padres en la estimulación de sus hijos, de manera que actúen como coterapeutas. Otro programa es *Optimizando la Comunicación*, que atiende a gran cantidad de niños y niñas con trastornos de lenguaje y comunicación. Los niños con este tipo de problemáticas conforman grupos pequeños que son apoyados por una profesora especialista en lenguaje y la fonoaudióloga del Centro *Ayudando a Crecer*.

Proyecciones de la integración

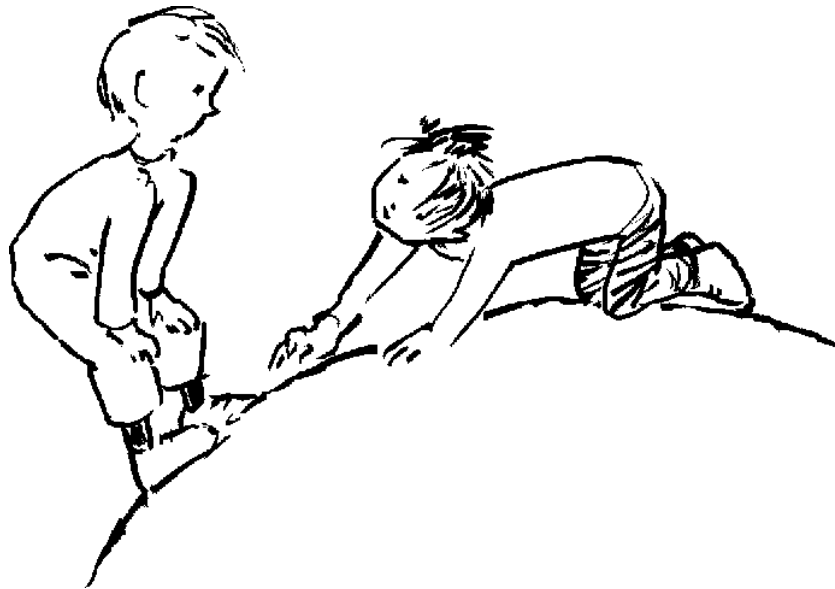
En la medida que los niños y niñas con discapacidad se acercan a octavo año básico, las personas involucradas en el proceso de integración se plantean nuevas interrogantes y desafíos.

“Nuestro proyecto es pedagógico, por lo tanto, el niño tiene que progresar curricularmente, tiene que demostrar en su actividad escolar diaria que está aprendiendo. Hay que responder al decreto 240, en lo que respecta a los contenidos mínimos, certificar que el niño los aprendió al salir de octavo. Y si no progresa, ¡no puedes hacerlo!”, recuerda Oriana Escobar. “La coordinadora Regional de Educación Especial nos señaló el camino. La idea es que los niños con retardo mental leve que ya están avanzando normalmente en el currículum no deben quedar sin apoyo, como se pensaba antes, sino mantenerlo y aumentarlo si es posible, para que puedan ir logrando mayores aprendizajes. Si necesitan más tiempo, hay que dárselo, aunque necesiten repetir un año, pero trabajando siempre con los contenidos mínimos. Hay que potenciarlos con lectoescritura y cálculo, que son los elementos básicos para que puedan desenvolverse en un trabajo”.

Gracias al financiamiento de FONADIS, durante 2001, se han implementado talleres de exploración vocacional y preparación para la vida laboral, que ofrecen un camino alternativo a la enseñanza media para aquellos alumnos con discapacidad que están en séptimo u octavo básico y no logran aprender satisfactoriamente los contenidos mínimos del currículum regular. En los talleres se sondean sus aspiraciones y habilidades para crear en ellos las capacidades que les permitan insertarse en el mundo del trabajo.

Actualmente, se evalúa la posibilidad de extender la participación en estos talleres a otros niños y niñas de los grupos diferenciales de la Escuela Fernando Arenas Almarza, y a jóvenes que se están rehabilitando del consumo de drogas a través de un convenio con el Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE).

“Nosotros no nos podemos conformar con que el niño salga de octavo básico nada más. Tenemos que darle las herramientas necesarias para que pueda integrarse a la sociedad”, concluye Margot Bart, jefa de UTP.



2. JARDÍN INFANTIL CARIÑOSITOS

El jardín infantil Cariñositos está ubicado en la comuna de Pudahuel, es administrado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y tiene una capacidad de 156 niños (aunque normalmente asisten 165), con un promedio de 33 niños en cada sala, desde sala cuna menor hasta el primer nivel de transición. El equipo de trabajo está compuesto por cuatro educadoras (una de ellas es la directora) y once asistentes técnicos. Cada educadora es responsable de dos de los seis niveles impartidos en el establecimiento. El horario del jardín es de 8 a 16 horas, extendiéndose hasta las 18 horas para aquellos niños y niñas cuyas madres trabajan y no pueden retirarlos antes.

El establecimiento cuenta con dos pabellones de un piso, dispuestos en líneas paralelas y separadas por un amplio patio central con árboles y juegos infantiles. Allí están las salas, oficinas, baños y la cocina. Los pasillos de circulación poseen rampas para el desplazamiento de sillas de ruedas, y hay baños adaptados con barandas, espejos y lavatorios especiales para facilitar el acceso de niños con discapacidad.

Las puertas siempre abiertas

“Yo pienso que en este jardín el trabajo de integración partió, más que nada, por una actitud del personal”, dice Nora Villagrán, directora del establecimiento desde hace trece años. “La gente siente que son niños que requieren apoyo y nunca les han cerrado las puertas”.

“Casi desde que llegué ha habido niños con necesidades educativas especiales. Siempre hemos estado abiertas a la posibilidad de recibir niños con discapacidad, no nos hacemos ningún problema, al contrario, desde el principio para nosotros fue algo súper interesante y novedoso”, recuerda Mónica Tapia, asistente técnico desde hace 19 años.

“La discapacidad de los niños tiene que ser certificada por los padres con algún documento”, informa la educadora Eugenia Donoso. “Como lo más probable es que la mamá no traiga ningún documento, tenemos una hoja de observación que nos permite registrar la situación lo más completa y objetivamente posible; la idea es que le sirva para ir a un especialista que acredite su situación”.

“En la ficha de admisión le ponemos a la asistente social que los niños con necesidades educativas especiales tienen prioridad para nosotros, así ellos ingresan inmediatamente, no participan del proceso de selección. Hemos tenido hasta diez niños con distintos tipos de dificultades en un año. En la actualidad hay tres, siempre hemos tenido niños integrados en el jardín”, complementa la directora.

Los tres niños con discapacidad integrados actualmente en el jardín, cursan el primer nivel de transición. Ellos son Mikel (7 años), con Síndrome de Down; José (7 años), con trastorno motor, y Sebastián (4 años), con una malformación en sus piernas que le impide caminar.

“Mikel ingresó porque su hermano mayor venía al jardín y él siempre lo acompañaba”. Las tías se empezaron a encariñar con él y le dijeron a la mamá que lo dejara aquí. A ella le daba miedo porque Mikel era más grande que los niños de sala cuna y no esperaba que entrara a ese nivel. Pensaba que él iba a llorar, que la iba a echar de menos, pero al final dio excelentes resultados”, relata la directora Nora Villagrán.

“Cuando llegó José, hace tres años, me preguntaron si podía recibirlo, porque llegó en mayo y yo estaba con la matrícula completa con treinta y dos niños, pero no me hice problemas. Venía caminando apenas, la mamá lo afirmaba y se iba para todos lados. La señora lloraba de emoción porque le habían cerrado las puertas en todos lados. Le dije que lo dejara esa mañana para que yo lo viera, porque estaba muy sobreprotegido, pero después, de a poquito, se fue soltando”, recuerda la educadora Mónica Tapia.

“Cuando entró Sebastián, al principio fue súper difícil”, manifiesta Alicia Aros, técnico en atención al párvulo. “Pensé, *no soy capaz*, por cómo tenía su cuerpo, tenía que mudarlo y era súper frágil, yo no había visto nunca un caso así. Me daba pena, me lo lloré todo esas dos semanas en mi casa, pensaba que su cuerpecito le dolía y no encontraba la facilidad para mudarlo, se quejaba, era súper sensible. Dije *no soy capaz, voy a tirar la esponja*, pero después de dos semanas de sufrir, me fui adaptando y lo fui conociendo. Es súper amoroso y aunque le cuesta darse con las personas, después no te quiere soltar. Así me fue ganando, hasta que dije: *chao, si igual lo puedo mudar*”.

Integrando afectivamente

Cuando un niño con discapacidad ingresa al jardín, el primer paso es integrarlo social y afectivamente para que se sienta seguro. El énfasis puesto en el trato afectuoso busca compensar el rechazo y la discriminación que los niños y niñas integrados han sufrido.

“Las asistentes técnicas son quienes dan el primer paso para que el niño adquiera confianza en un adulto que no es parte de su contexto familiar. La llegada que ellas tengan sobre él, la manera en que él las sienta es lo más importante para establecer esa confianza. Uno, como educadora, hace el aporte pedagógico, orienta, pero las asistentes ponen la parte afectiva y eso es vital, porque tu forma de acoger, tu preocupación, se va a reflejar en los niños”, dice la educadora Zarela Zurita.

“Yo creo que lo esencial es que todas las tías tienen algo especial en su manera de ser y de comunicarse con los niños. A mi hijo, la tía Mónica le dedicó tiempo, lo trató como a cualquier niño, le daba cariño a todos por igual, a todos les daba su tiempo”, comenta la mamá de José.

“Todas las que trabajamos acá sentimos una sensibilidad especial, una disposición para trabajar en esto. Es una cosa afectiva que te apega a ellos, nos hace conocerlos y sensibilizarnos con lo que les pasa, porque los niños con discapacidad no están favorecidos para integrarse en una comunidad en forma pareja con los demás”, reflexiona la educadora Eugenia Donoso.

Un contexto que adecuar

El afecto de las personas que trabajan en este jardín es el soporte fundamental del trabajo de integración, pero “puro amor no les podemos dar”, acota sabiamente una asistente de párvulos. Una atención integral y adecuada a las necesidades educativas de los niños con discapacidad requiere de criterios y procedimientos específicos. Así también, el nivel de exigencia establecido para cada niño integrado se va evaluando y readecuando en la práctica educativa cotidiana según sus logros.

“Hemos determinado que los niños se ubiquen dentro de los niveles educacionales de acuerdo con su rendimiento, respetando más su nivel de dificultad que la edad, esa es una de las cosas primordiales. Por otro lado, en las salas existen adecuaciones para los niños, tanto en el modo de realizar las actividades como en la evaluación, pero hacen las mismas cosas que hace todo el grupo, porque la idea es que a partir de las actividades ellos se vayan integrando”, expresa la directora.

Por ejemplo, “con Sebastián lo que se modifica es motricidad. Si la actividad es bailar, él baila conmigo utilizando mis pies, pero baila igual. Si la actividad es saltar, a él no se le evalúa porque no puede hacerlo, pero igual participa, porque se siente con derecho a hacerlo. De hecho, reclama y se le tiene que poner una colchoneta donde se da vueltas de carnero, y los otros niños quedan impresionados porque tiene la habilidad de caminar con las manos. Es súper divertido, el año pasado todos jugaban con él gateando, era una hilera de niños detrás del Sebastián”, relata Alicia Aros, educadora del primer nivel de transición.

“Los niños realmente nos han dado clases, porque en la medida que tú no les bajas el nivel, ellos se esfuerzan para superarse. Es lo que pasó con José, que aun cuando tenía niveles de dificultad serios, el hecho de que había un nivel de exigencia sobre lo que él podía dar, lo hizo esforzarse y tener logros”, cuenta Nora Villagrán.

El material didáctico utilizado regularmente con los niños también está sujeto a ser modificado creativamente: “lo que usamos con los niños con discapacidad es lo mismo que para el resto del curso y si necesitas adaptar una actividad, a lo mejor debes cambiar, pero generalmente puedes ocupar el que ya se encuentra acá. Nos han llegado implementos especiales, por ejemplo, de Digerder. Yo trabajé muchísimo con eso; eran argollas, barras, ladrillos plásticos, pelotitas de pin-pon, pelotas de tenis. En sala cuna tengo unas pelotas grandotas, que a un niño con dificultades le sirven para desplazarse, para que la nombre, etc. Muchas veces construyes cosas con los papás que vas adaptando en todos los ámbitos”, explica la educadora Eugenia Donoso.

Otro importante tipo de adecuaciones son los ajustes realizados en las instalaciones de los establecimientos. La JUNJI efectuó cambios en éste y otros jardines, privilegiando a aquellos que atendían mayor cantidad de niños con necesidades educativas especiales.

“Hay rampas en los pasillos y espejos grandes en las salas”, describe Eugenia Donoso. “También hay barandas cruzadas en las puertas que te permiten abrirlas. En los baños hay una taza con baranda que posibilita acercar las sillas de ruedas. En una tina y un lavatorio se instalaron llaves que se pueden abrir hasta con el codo e incluso hay un espejo que está inclinado para que un niño sentado en silla de ruedas pueda mirarse”.

Los padres como colaboradores

“La tía de la Teletón me dijo que lo tenía que llevar al jardín, pero yo no quería mandarlo porque pensaba que los demás niños le iban a pegar. Ella me dijo: *el niño se desplaza solo por todos lados, eres tú la que está mal enseñándolo...* y con todo el dolor de mi corazón lo tuve que poner en el jardín y el año pasado entró a medio menor. Yo pensaba que iba a llorar todos los días, pero solo lloró el primer día, después ya no lloró más”, relata la madre de Sebastián.

“Mikel ingresó en sala cuna y no tuvimos ningún problema, pero cuando pasó de nivel tuvimos un quiebre con los papás porque los niños jugaban e imitaban sus gestos. Los papás se complicaron y nos preguntaban por qué permitíamos que él estuviera en la sala. Para solucionar el problema empezamos a integrar a los papás y mamás a la sala; la idea era que vinieran los que tenían más problemas con la presencia de Mikel. Los llamábamos con cualquier excusa y, una vez en la sala, los incorporábamos a las actividades: *los niños tienen que ir al baño, véame*

a Mikel o vamos a tomar la leche y el Mikel se demora, ayúdenos con él. Uno les va tocando la fibra y al final las mamás sentían que Mikel era espectacular. Nadie volvió a preguntar por qué estaba aquí, al contrario, nos llegaban ropa o remedios que él necesitaba, o simplemente venían a ayudar cuando había mayor carga de trabajo, justamente porque se sensibilizaron con Mikel”, relata la directora Nora Villagrán.

Cuando los padres matriculan a sus hijos en el jardín, se les plantea que para obtener óptimos resultados, deben participar y colaborar en las labores educativas tanto en el jardín como en el hogar: “la idea es que una mañana por semana, si está dentro de sus posibilidades, se integren a las actividades y participen junto con la tía y los niños, especialmente en las actividades pedagógicas”, explica Eugenia Donoso. “Esa es una forma de conocer qué pasa acá y a la vez favorecer la situación educativa en la sala. Los padres de los niños con necesidades educativas especiales también entran en este esquema. La Valeria, por ejemplo, en un principio tenía una falta de integración con los niños de su misma edad, no tenía ningún tipo de hábito, había que empezar de cero, y la permanencia gradual de la madre en el jardín favorecía que la niña se sintiera más segura, más relajada, y eso facilitaba su adaptación con los otros niños”.

“A algunas mamás no las encuentro muy preocupadas. Hay un caso en que la mamá solo lo trae porque nos necesita para cuidarlo mientras trabaja, no es muy colaboradora con el trabajo de su hijo. El año pasado le sacamos los pañales y ella, en las vacaciones, se los volvió a poner. Además, no siempre uno le puede decir las cosas porque es un poco arisca”, se queja la educadora Ana María Ramírez.

“A veces sucede que las mamás son solas y necesitan trabajar, entonces buscan un lugar donde tener a sus hijos y no siempre tienen claro que sus hijos tienen que ser integrados. No siempre tú encuentras buena disposición de parte de ellos, muchas veces se sienten un poco rechazados, yo creo que por temor a lo que digan de sus hijos. Por eso tenemos que adecuar la situación de acuerdo con cada necesidad, no es posible establecer una generalidad, hay que trabajar caso a caso”, enfatiza la directora.

La relación entre compañeros como apoyo al aprendizaje

“Yo nunca he visto un niño que no quiera juntarse con otro. Ellos en forma natural integran a sus amigos, pero tiene mucha relación con la disposición que tenga la educadora y la familia”, dice Eugenia Donoso.

La capacidad de los niños para establecer relaciones de aceptación espontánea con sus pares ha probado ser, además, una fuente de apoyo educativo de gran valor, tanto para los niños y niñas con discapacidad como para sus compañeros de jardín. “El año pasado, Sebastián se involucraba sólo en juegos y estaba menos integrado en la parte educativa. Este año, se ha sacado los zapatos haciendo tareas, dibuja fantástico. Es impresionante el nivel de destreza que logró de un año para el otro, y es porque los chicos se preocupan por él. Por ejemplo, nadie se sienta en su silla si él no ha llegado. Se preocupan de que desayune, de que vaya al baño, de pasarle el cepillo de dientes que está en una repisa alta para él, se preocupan de que la tía lo mude. A la hora de la siesta hay una compañera que le tiende la sábana y otra que se la saca, y a la hora del baño también hay un niño que lo acompaña. Ellos se dividieron las tareas para asistirlo”, relata una educadora. “Los niños han crecido con Mikel, José y Sebastián y mayores diferencias no hacen. A Mikel también le fascina bailar, el año pasado nos tenía locos con la música para bailar y si no la poníamos, no faltaba el abogado que decía, Mikel está llorando porque quiere música, y había que colocarla porque realmente había presión”.

Más conocimientos y mejores prácticas

“Nosotros nos tiramos a nadar sin que nos enseñaran, las capacitaciones han sido posteriores. De hecho, después de llevar 12 ó 13 años integrando, recién el año pasado tuvimos un curso. No fuimos todas las educadoras porque, desgraciadamente, la cantidad de párvulos que atendemos no nos permite salir, que habría sido lo ideal. El año pasado, salió sorteada Eugenia para ir a un curso en la Fundación HINENI, y los niños quedaron con otras educadoras. Ahora, ella tiene que transmitir esos conocimientos”, cuenta la directora del jardín.

Las madres de Sebastián y José también han participado de las actividades de capacitación impartida por la misma fundación. Ese programa tuvo por objetivo promover una mayor participación y colaboración de los padres en el proceso de integración y aprendizaje de sus hijos, superando las actitudes de sobreprotección que impiden a los niños desarrollarse autónomamente.

“Es primera vez que voy – cuenta la mamá de José –, yo nunca he participado en cosas así y encuentro que sirven mucho, porque uno se da cuenta de que hay mamás que tienen muchos más problemas que una, con otras dificultades en sus hijos y que han sido discriminados. Entonces, creo que eso sirve para conocer otros casos y, además, le enseña a una a no discriminar a la gente, a no mirar con indiferencia a los niños”.

Formando redes de apoyo

El jardín participa en la Red de la Infancia y la Red de la Discapacidad, junto a otros jardines, escuelas y consultorios de la comuna; de la Oficina Municipal de la Infancia, FONADIS y otras instituciones públicas y privadas.

“Desde el año pasado, la modalidad de trabajo es visitar lugares donde asisten personas con discapacidad y ver qué es lo que pasa con ellos, cuáles son sus necesidades y contar dónde estamos cada uno. También nos apoyamos en la Escuela Especial N° 537, donde Mikel y José van en la mañana a la parte de apoyo pedagógico, pero como son todos niños especiales, avanzan en una parte y nosotros le ponemos la otra: que se beneficien de las experiencias comunes de aprendizaje y que tengan las mismas oportunidades que el resto de los niños”, dice Nora Villagrán.

Además, el jardín se ha vinculado con otras instituciones ligadas al tema de la discapacidad, especialmente con la Teletón, que en diversas ocasiones ha derivado niños con discapacidades motoras al establecimiento. “Vino una educadora de la Teletón y nos dio a conocer la situación de José y Sebastián. Ella nos trajo una ficha y nos explicó cuál era la situación de estos niños y por ese enlace se pudo más adelante tener la silla que hoy día usa Sebastián”, recuerda Eugenia Donoso.

Logros y esperanzas

“José tiene una malformación cerebral, una agenesia del cuerpo calloso, que significa que la parte que conecta los dos hemisferios del cerebro no se le desarrolló –cuenta su mamá–. “Cuando nació, el médico me explicó que el cerebro era como una nuez y que era tan mágico que si se le estimulaba podía buscar membranas que pasaran al otro extremo y juntarse. Eso sí, que todo sería más tardío”.

“En la Teletón sienten que se logró con José algo que realmente no esperaban que ocurriera. Identifica a las personas y las nombra, aprendió a controlar esfínter y a caminar. A nosotros nos decían que él no debería hablar como habla, debería tener más dificultades en la comunicación. La marcha, al nivel que la logró, tampoco la esperaban. De hecho, la semana en que la JUNJI estuvo de aniversario, José participó en un acto artístico de baile, metido entre medio de todos los chiquillos. Antes le costaba, se avergonzaba y ahora, ¡para nada! Realmente él se siente parte del resto”, relata Nora Villagrán.

“A Sebastián sus piernas no se le desarrollaron. Lo operaron dos veces, pero dicen que ya no hay solución para el problema que tiene. Pero igual ha aprendido bastante, sobre todo a ser más independiente. En eso yo creo que ha avanzado bastante”, cuenta su mamá.

“A Mikel, logramos eliminarle el pañal, que se tomara la leche solo y sin mamadera, pero trabajar, obedecer órdenes o que siga la pauta de actividades, aún le cuesta. Sé que él puede rendir más porque es inteligente, entiende cuando uno le habla. Él no habla bien, pero tiene una intención de comunicarse súper fuerte. Cuando llega me pega, me habla y a veces se le entiende perfectamente”, cuenta Lidia González, asistente de párvulos.

La primera vez que evaluaron a Mikel tenía un diagnóstico casi severo, pero la última evaluación muestra que su diagnóstico es moderado, ya no es severo”, cuenta Claudia Ramírez, profesora de la escuela donde recibe apoyo especializado.

Qué pasa después del jardín

“La mayor preocupación es no saber a dónde van a derivar a estos niños porque aquí estarán sólo unos años; es una situación bien complicada. Para nosotros, y sobre todo para los papás, es vital que exista algún lugar donde se les acoja, que ellos sepan y sientan que, pese a ser diferentes, sus hijos pueden ser parte de una comunidad activa”, sostiene Eugenia Donoso.

“Sebastián tiene que ir a kinder y yo me tengo que hacer la idea porque, si está capacitado, ¿qué saco con querer dejarlo en el jardín? Eso lo atrasaría en el aprendizaje. Él va a ser una persona independiente y capaz de hacer las cosas, porque cuando quiere algo, no se queda tranquilo hasta que lo logra. Va a ser una persona realizada porque es súper inteligente”, asegura su mamá.

“Se está conversando con el director de la escuela vecina para que los reciban y vayan integrándose de a poco al segundo nivel de transición”, cuenta Ana María Ramírez.

“La idea es que los tres niños con discapacidad que actualmente atiende el jardín se acerquen a la escuela en el transcurso del año y trabajen un día a la semana con las profesoras de kinder, para que vayan conociendo el lugar y puedan integrarse a futuro sin mayores problemas. Es bueno para los niños de nuestra escuela que aprendan a conocerlos y acepten que ellos son diferentes, que tienen ciertas dificultades y que aprendan a ayudarlos en su trabajo. A los niños hay que darles facilidades de acuerdo con la problemática que cada uno tenga. Seguramente Mikel, el niño con Síndrome de Down, va a trabajar directamente con la profesora del grupo diferencial. Ella atiende aproximadamente a 25 niños con trastornos de aprendizaje en una sala especial, dividiéndolos en grupos de ocho. Estos niños están integrados normalmente a las actividades regulares de la escuela, pero la profesora los atiende en forma externa, haciéndoles un trabajo especial. Con José va a ser lo mismo. Con Sebastián se nos plantea el problema de desplazamiento, porque la infraestructura de la escuela no está preparada para tener niños en silla de ruedas, pero será algo que vamos a solucionar con la buena voluntad de la profesora y de los compañeros, pues seguramente ellos tendrán que ayudarlo a moverse”, informa Hermes Silva, director de la escuela vecina.



3. JARDÍN INFANTIL HEIDI

El Jardín Infantil Heidi está ubicado en la ciudad de San Fernando, VI Región. Asisten 240 niños y niñas distribuidos en cinco niveles: sala cuna menor, sala cuna mayor, nivel medio menor, nivel medio mayor y primer nivel de transición. Atendiendo a las necesidades de la comunidad, desde 1992 el establecimiento incorporó el programa de atención no convencional *Sala Cuna en el Hogar*, destinado a niños no insertos en el programa clásico por estar completa la matrícula o porque viven demasiado lejos. Este se orienta a fortalecer la educación dada por la familia y ha permitido atender a 40 niños y niñas divididos en ocho grupos, quienes asisten con sus apoderados una vez por semana. El trabajo educativo en el jardín lo realizan 16 personas: la directora, cuatro educadoras y once asistentes de párvulos.

Desde la partida hasta hoy

“Cuando la JUNJI nos empezó a dar talleres y cursos sobre la integración de párvulos con discapacidad, nosotros ya estábamos sensibilizadas. Desde 1992, hemos sido uno de los jardines que ha tenido más niños con necesidades

educativas especiales en San Fernando, porque siempre hemos tenido la disposición de acogerlos”, cuenta Isabel Arias, educadora a cargo del nivel de transición.

“Nosotros tenemos que integrar a los niños con discapacidad para que compartan con los otros niños, para que puedan desarrollar sus habilidades y creatividad, aprovechando todo su potencial y de acuerdo con los programas de educación preescolar con que cuenta la institución y con el proyecto educacional del jardín. Siempre tenemos presente la necesidad de que haya iguales oportunidades para todos los niños, de que todos puedan integrarse con los mismos derechos y de acuerdo a su capacidad, porque hay diferencias entre los niños, algunos han sido mejor estimulados en el hogar, pero nuestra atención es para todos igual”, explica Nurcia Videla, supervisora de la JUNJI en la provincia de San Fernando y ex educadora del Jardín Heidi.

Al jardín se han integrado más de 15 niños con discapacidad. Entre ellos se repiten los casos de ceguera, problemas psicomotores y Síndrome de Down. Actualmente, hay cuatro niños con discapacidad: Nicolás, de 3 años, que tiene labio leporino y fisura palatina, lo que le dificulta la articulación del lenguaje; Claudia, de 3 años, con una hemiparesia que le dificulta la movilidad del lado derecho de su cuerpo; Hans y Christopher, ambos de 3 años, con Síndrome de Down. Los dos primeros asisten al Nivel Medio Mayor y los dos últimos, al programa Sala Cuna en el Hogar.

“El 93 recibí a Cindy, la primera niñita con Síndrome de Down. De ahí en adelante, siempre ha estado esa cultura de tener niños con necesidades educativas especiales. En el tiempo que yo estuve en Sala Cuna en el Hogar llegué a tener hasta 10 niños, además de un niño que tenía problemas auditivos y una niña que llegó de dos años, pero tenía las características de una guagüita de cuatro meses, por una biatrofia cerebral severa”, recuerda Nurcia Videla.

“Nurcia tuvo un niño ciego, se llamaba Héctor; era súper inteligente, se adecuó al jardín, reconocía los sonidos y los lugares por donde tenía que movilizarse. El mayor problema es que no podía venir en forma constante, pero Nurcia lo iba a buscar. Tuvo hartos logros con ese niño”, cuenta María Isabel Navarro, directora del establecimiento.

Venciendo temores

“En principio la gente tenía miedo de enfrentarse a estos niños, porque pensaba que necesitaba manejar un cúmulo de conocimientos y que no estábamos preparadas. Por otro lado, siempre ha estado el problema de la gran cantidad de niños que se deben atender en cada curso. Pero la gente de mi comunidad es tan comprometida que, independiente de la cantidad de niños, el tema de la integración igual les tocó la fibra. Pero nadie puede olvidar que tuvimos temor”, recuerda la directora Navarro.

“A Cindy la recibí con temor –confiesa Nurcia Videla–, reconozco que tuve cualquier cantidad de aprensiones, cuando llegó yo inventaba cualquier discurso para que me sacaran a la niña porque no me creía capacitada para atenderla, pero la directora me dijo: *mira, pienso que no es tan complicado; tienes que hacer lo mismo que haces siempre; lo más importante es que ella se integre como una más entre sus pares*. Así que con miedo y todo acepté recibirla. Muy luego Cindy pasó a ser una niña más, igual que Pedro o Juan, o como cualquier otra niña”.

“En un principio no estábamos totalmente convencidas de que estos niños tenían que ser acogidos por nosotras. Pensábamos que debían estar en colegios especiales, pero con las capacitaciones que hemos tenido, y por la manera en que la JUNJI asume esto, hemos hecho un trabajo fuerte de sensibilización con todo el personal. Partimos con una capacitación en Rancagua el año 1994; ahí nos hacían dinámicas que nos sensibilizaron ante la situación de los niños con discapacidad y nos empezaron a entregar documentos de estudio sobre integración de niños con necesidades especiales y cartillas con informaciones generales y estadísticas sobre el tema. Con este material y con el apoyo de las capacitaciones, comenzamos a ver cuáles eran las discapacidades y las características de las familias para establecer cómo debería ser nuestro actuar con ellos. Si en un primer momento estábamos con miedo o sentíamos rechazo, después se nos pasó. Yo creo que eso es natural, le pasa a cualquier persona”, reflexiona la directora.

“Este año nos capacitó un grupo de profesionales de la Escuela de Lenguaje Santa Teresita de Los Andes, de San Vicente, donde hay un equipo de psicopedagogas, educadores diferenciales y especialistas en déficit auditivo. En esta capacitación nos dieron a conocer las características del niño con Síndrome de Down, las del niño hiperactivo, las del niño sordo. Además, nos capacitaron acerca del rol de la educadora. Yo personalmente agradezco la capacitación porque no me encontraba capaz de asistir a un niño con discapacidad, pero ahora

podemos aplicar y transmitir lo que aprendimos”, informa Clara Castro, educadora encargada de los niveles Medio Menor y Medio Mayor.

“Fuimos a una capacitación que hizo la Fundación HINENI en la Gobernación de Rancagua. En esa oportunidad, se habló más que nada de los niños con Síndrome de Down y nos pusimos en el lugar de los padres de estos niños. Generalmente, este problema uno lo mira de afuera, y estando ahí uno se da cuenta que los adultos somos muy discriminadores. Aprendí que los niños son todos iguales y que la sociedad es la que discrimina. Aprendí que el niño con Síndrome de Down no es un enfermo y que aprende mucho; más lento, pero aprende. Al final de la capacitación nosotros adquirimos el compromiso de comunicarles a las mamás en qué había consistido el encuentro, hice un diario mural en el jardín contando todo lo que hice allá”, cuenta Gloria Morales, presidenta del Centro de Padres.

Orientaciones para trabajar con los padres

“La familia es la más afectada y para llegar a ellos, para que entiendan que realmente su problema no es tan grave como lo ven, hay que mostrarles que sus niños no van a ser discriminados ni rechazados en el jardín. Se trata de lograr que las mamás se sientan en confianza con nosotras y que vayan convenciéndose de que tienen una oportunidad”, sostiene la directora Navarro.

“Los talleres educativos son formas de incorporar a las familias. Los temas que se trabajan en estos talleres surgen de las primeras reuniones de apoderados del año; en ellas se captan los temas que les interesa abordar; se recolectan ideas y se eligen algunas de ellas para trabajar en el transcurso del año en las reuniones de apoderados, pero todo parte de las necesidades e intereses de las familias. JUNJI pone mucho énfasis en la incorporación y participación de las familias. Nosotros pedimos a las mamás que participen asistiendo al menos dos horas a la sala, y no de manos cruzadas, sino como una tía más dentro del proceso, teniendo claro cuál es el objetivo que vamos a trabajar, cuál es la actividad, cuáles son los énfasis”, precisa Nurcia Videla.

“A veces, las personas creen que es sólo venir a dejar al niño y nada más, que nosotros sólo lo vamos a cuidar y no a educar, pero esa percepción está cambiando. Hoy, los apoderados están valorando mucho más la educación. Por eso hacemos participar a las mamás en las actividades pedagógicas, con la ayuda y orientación de la educadora”, comenta la directora.

“Lo que más me gustó del Jardín Heidi es que trabajan en conjunto con la familia. Mi marido iba al jardín un ratito y mi hija apenas tenía un ratito libre partía a ayudar a su hermano. Siempre trabajó con él, lo que la tía Nurcia le decía, ella lo seguía haciendo en la casa. La familia entera se involucró en el trabajo con José”, cuenta su mamá.

Un currículum que favorece a la integración

En todos sus jardines, la JUNJI trabaja en base a un currículum integral, dándole un carácter activo y participativo. Las actividades se organizan de acuerdo con un programa que incluye seis sectores y subsectores del aprendizaje: autonomía, conocimiento, corporalidad, creatividad, lengua materna y socialización. Las actividades se realizan mediante metodologías activas y atendiendo las diferencias individuales de los niños, lo que favorece la integración de los párvulos con necesidades educativas especiales.

“Cuando yo estudié no estaba contemplado el trabajo con niños discapacitados, pero la metodología de la educación parvularia es muy apropiada para esto porque es activa y participativa. Parte de las necesidades e intereses del niño, respeta sus ritmos de aprendizaje, independiente del tipo de currículum que trabaje cada unidad educativa. No saco nada con hacer algo que sea intrascendente para él y, de hecho, las planificaciones están planteadas para que ellos mismos puedan elegir. En el currículum integral, el énfasis está puesto en que el niño sea actor principal del desarrollo de éste, considerando sus intereses y necesidades, así como la cultura y la realidad de la zona”, explica Nurcia Videla.

Adecuaciones al currículum

“Yo soy muy sensible, siempre he tenido vocación como para recibir niños con discapacidad. En un principio, me complicaba no tener una planificación de las actividades específicas que ellos necesitaban, pero después del perfeccionamiento que tuvimos el año pasado nos capacitamos para hacer adecuaciones curriculares de acuerdo con las necesidades educativas especiales de cada niño. Yo tenía un niño con Síndrome de Down y pensaba que no estaba haciendo lo correcto, pero la capacitación nos instó a seguir adelante porque vimos que estábamos haciendo adecuaciones sin darnos cuenta”, cuenta Isabel Arias.

“Las adecuaciones se destacan en la hoja de planificaciones con lápiz rojo para que todo el mundo esté en conocimiento. Cuando la educadora no está en la sala, las asistentes deben saber cuándo y a qué niño se le van a adecuar los materiales o actividades”, explica la directora.

“Generalmente, uno cree que un niño con discapacidad va a tener los mismos logros que los otros y tiende a exigirles. Luego te das cuenta que tienes que apoyarlos en sus limitaciones, adecuar el nivel de exigencia, ir comparando a cada niño consigo mismo y evaluar los logros que alcanza”, asevera Nurcia Videla.

Programa Sala Cuna en el Hogar

“Al principio teníamos temor de que no funcionara, porque los niños que participan en ese programa no vienen todos juntos, se dividen en grupos de ocho y vienen con sus mamás una vez a la semana, de ocho y media a doce. Pensábamos que el programa no iba a satisfacer las necesidades de las mamás que trabajan, pero ha funcionado bastante bien. Tenemos matriculados a 40 niños, la capacidad máxima. Es un programa totalmente apoyado por las mamás, quienes participan en todas las actividades e incluso nos ayudan a evaluar. Cada cierto tiempo, la educadora las visita en su hogar para apoyar la estimulación de sus hijos y aprovechar los recursos existentes allí. También se trabaja con talleres educativos y con una instancia llamada círculo, donde las mamás se reúnen, cuentan sus experiencias de las actividades programadas para el hogar y comentan las actividades en el jardín. Es un trabajo bien rico, porque uno tiene una relación más cercana con los apoderados, conoce más sus necesidades y sus problemas”, cuenta Doris Henríquez.

“Cuando Hans tuvo su primer control médico me mandaron a estimulación temprana en el programa infantil del consultorio. La persona que ahí lo atendía me sugirió el Jardín Heidi, donde llegó de cuatro meses. Yo no sabía nada del Síndrome de Down, una vez había visto un reportaje sobre el tema, pero nada más. La tía Nurcia me explicó muchas cosas y me ayudó bastante. Ella le hacía a Hans los ejercicios que la terapeuta de estimulación temprana le indicaba, y me decía a mí cómo tenía que ayudarlo para que endureciera más sus músculos. Hans se ha desarrollado como un niño más en el jardín y a mí me ha tocado estar en la sala apoyándolo y ayudando a la tía en las actividades, cuando los niños toman su desayuno o cuando se ponen a trabajar en distintas cosas, cuando salen al patio a saltar o a jugar con la pelota, a andar por una línea recta o cualquier otra actividad”, cuenta la mamá de Hans.

En este programa también se aplica el currículum integral de la JUNJI: “Nosotros trabajamos por áreas de aprendizaje. Con las mamás evaluamos los sectores de desarrollo del niño, sus conductas, vemos qué hacen y qué no hacen. Juntas marcamos los resultados en la pauta de evaluación y a ellas les queda claro cuáles objetivos alcanzaron y cuáles aún deben lograr”.

Como la asistencia a Sala Cuna en el Hogar es una vez a la semana, los logros que se pueden obtener están asociados a una estimulación temprana del niño, a sus primeras experiencias de socialización y a que las madres comprendan la necesidad de dar continuidad al proceso educativo en la casa. En este programa los niños cursan desde sala cuna menor hasta el nivel medio mayor, pudiendo integrarse luego al programa clásico del jardín, bajo un régimen de asistencia diaria, o a la escuela.

Redes de apoyo

“Cuando yo trabajaba en Sala Cuna en el Hogar, creamos una red de apoyo informal, ya que esta es una comunidad pequeña. Ahí participó una vecina que era la terapeuta ocupacional del consultorio; cuando un niño la necesitaba, nos comunicábamos por teléfono con ella. También estaba el apoyo de UNPADE³, institución que agrupa y ayuda a las familias de los niños con discapacidad mental, atendéndolos directamente o capacitando y entregando material a los padres y a nosotras. La municipalidad también estaba presente, a través de una asistente social del Departamento de Desarrollo Social. Esta red tiene mucho de familiar y de amistad. Actualmente existe, además, el Consejo Comunal de la Discapacidad, en el que participa JUNJI y La Casa del Discapacitado. Con el Consejo Comunal estamos tratando de hacer un censo regional de la discapacidad, en el que participan FONADIS y JUNJI”, relata Nurcia Videla.

“En Chimbarongo hay un instituto que tiene kinesiólogos y psicólogos y de aquí van niños para que los evalúen y tengan terapias semanales y quincenales. Las familias se dan los datos de instituciones y personas que los pueden apoyar, intercambian revistas, libros y todo eso lo van rotando”, cuenta Nurcia Videla.

3 Unión Nacional de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad Mental.

Cumpliendo etapas

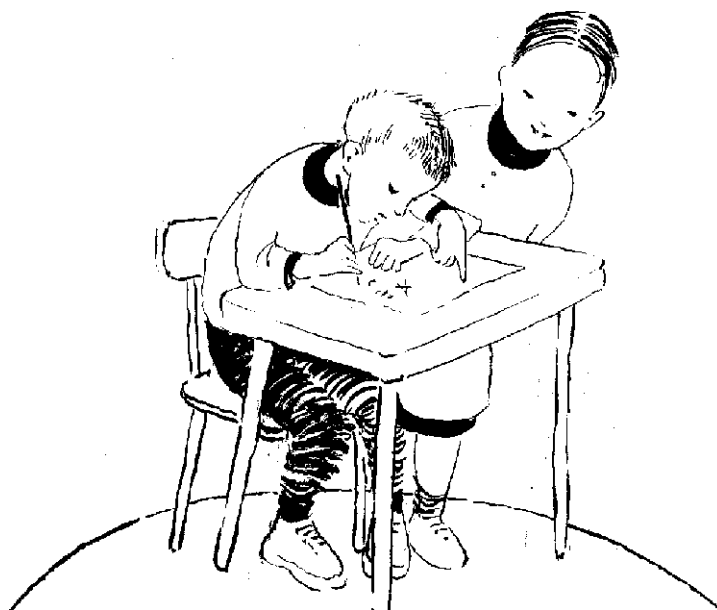
“El niño de cuatro años debe ir en primer nivel de transición y el de cinco, en segundo nivel de transición. De otra forma, en vez de favorecer su aprendizaje, se está retrasando. Años atrás, apoyamos a un niño que tenía un retraso motor generalizado, y sin tener los conocimientos necesarios, preferimos dejarlo un tiempo más en sala cuna, porque no cumplía algunos requisitos en el área de lenguaje y en el control de esfínter. Pronto nos dimos cuenta de que él seguía imitando las conductas de las guaguas, que no aumentaba su vocabulario y optamos porque pasara al nivel que le correspondía a su edad, independientemente de los logros alcanzados. Cuando se quedan con los más chicos, no avanzan”, especifica Nurcia Videla.

“Nosotros vamos a apoyar al niño mientras esté en el jardín, pero esta es sólo una etapa de su vida, por eso los centros educacionales y la comunidad entera tienen que asumir la tarea. Son pocos los colegios que tienen integración”, asegura María Isabel Navarro.

Orientar a los padres frente a esta dificultad es una labor que las educadoras viven comprometidamente.

“Cuando Cindy salió del jardín, su madre, por temor al rechazo, no hizo las gestiones para que asistiera a un colegio integrado así es que la envió a la escuela especial, y aunque el Síndrome de Down de Cindy es muy severo igual habría tenido posibilidades en una escuela regular. Este año ella quería trasladarla, pero ya era tarde porque tiene 7 años y en ningún colegio la van a recibir en kinder con esa edad. A veces las mamás de niños con discapacidad tienen muy poca confianza en sus hijos, no creen que ellos sean capaces. En una oportunidad le dije a una mamá: *señora, ponga a su hijo en algún colegio municipal, pero que sea un colegio de continuidad, para que pueda terminar la enseñanza media, y ella me respondió, tía, ¡usted que está esperanzada!* Finalmente lo inscribió, se lo recibieron y ahora su hijo no tiene problemas, se ha adaptado, hace las actividades, tal vez no tan bien como los otros niños, pero las hace; acepta normas, sigue instrucciones, dice palabras, se comunica. He aprendido, como educadora, que al dar orientación y apoyo uno debe ser reiterativa y hasta cierto punto presionar a las mamás”, reflexiona Nurcia Videla.

“Yo no encontraba a José preparado para el colegio y, por las experiencias de otras mamás de niños con Síndrome de Down mayores que mi hijo, sabía que en los colegios exigen que digan su nombre, que controlen esfínter y un montón de cosas. Por eso, cuando terminó el prekindergarten quería dejarlo otro año en el jardín. Pero hablé con mi marido y él me dijo que no podíamos defraudar a la tía Nurcia, que estaba tan orgullosa del trabajo que había hecho con el niño. Ella me alentó a que lo inscribiera y en el colegio donde estudió mi hija me dijeron que estaban abiertos a la integración. Al principio, sus nuevos compañeros no lo miraban muy bien, pero ahora lo aceptan súper bien, es muy popular y se maneja bien solo. Está repitiendo palabras y diciendo frases”, cuenta la mamá de José.



4. ESCUELA MANUEL BLANCO ENCALADA D-928

La escuela Manuel Blanco Encalada D-928 está ubicada en Los Ángeles, Octava Región, y tiene 100 años de existencia. Asisten 836 alumnos, en dos jornadas diarias, desde el nivel preescolar hasta octavo básico. El equipo docente está compuesto por 34 profesores y tres directivos.

Educación para todos es uno de los principios que orientan su labor, favoreciendo la igualdad de oportunidades en un clima de aceptación de la diversidad. Sus objetivos son alcanzar la mayor integración social y escolar posible de cada niño y desarrollar al máximo sus potencialidades de acuerdo con sus capacidades.

Durante la década de 1980, se incorporaron gradualmente 5 niños con discapacidad intelectual o motora, a través de una integración espontánea. Con el deseo de dar la oportunidad de educarse a una mayor cantidad de niños con discapacidad, en 1991, la escuela formuló e implementó un Proyecto de Integración, inspirado en el entonces recién promulgado decreto 490, que promovía la incorporación de alumnos con alguna discapacidad a la escuela regular.

Los profesores de la escuela han tenido la oportunidad de asistir a numerosas jornadas de sensibilización, seminarios y congresos relacionados con el tema de la integración. Así también, la escuela ha sido visitada por autoridades y docentes de la provincia que desean interiorizarse sobre el proceso de integración que están llevando a cabo, solicitando apoyo y asesoría para iniciar proyectos similares en otras escuelas. Esta experiencia ha servido de inspiración para la realización de seminarios de título de estudiantes universitarios, y desde 1992, la escuela ha sido centro de práctica profesional de estudiantes de educación diferencial.

“Estamos desarrollando el tercer proyecto de mejoramiento educativo. Los dos primeros fueron en la línea de lenguaje y comunicación, éste se centra en matemáticas”, cuenta Flor González, directora de la escuela.

Por medio del proyecto Enlaces están renovando el laboratorio computacional y, gracias a un financiamiento municipal, se instalaron televisores y equipos de radio en las salas para difundir los programas que los propios alumnos producen. Uno de los últimos proyectos ganados por la escuela en un concurso municipal, permitió formar un grupo de ballet folclórico con la participación de alumnos con y sin discapacidad, dotándolo de trajes típicos y otros elementos especialmente confeccionados.

La escuela cuenta con un grupo diferencial para alumnos del primer ciclo de enseñanza básica con trastornos específicos del aprendizaje, quienes son atendidos por una profesora especialista. Este apoyo es entregado a los niños que lo requieren durante la jornada alterna a las clases regulares, en el *aula de recursos*. En ocasiones, la profesora especialista acude al aula común a apoyar a los niños del grupo diferencial en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas.

“Tenemos niños que viven en la punta del cerro, ¿por qué eligen nuestro colegio si en el sector donde viven también hay? Tiene que haber una razón poderosa para que lleguen chiquillos de sectores tan lejanos y nadie se quiera ir. Para nuestra escuela es un orgullo haber sido pionera en esto de la integración”, cuenta Gladys García, profesora de comunicación y lenguaje.

Innovando con la integración

“Cleria fue la primera niña en integrarse a la escuela. Era una niña intelectualmente cero falta, sólo tenía un problema motor. No había ido a una escuela, y nosotros dijimos hagamos el intento. Se integró súper bien. Al año siguiente llegó Guillermo, un niño que se desplazaba por medio de un carrito que impulsaba con sus brazos. La mamá lo traía de otro colegio en el que había estado en primer año, pero en una sala aparte del resto de los niños y, obviamente, eso no les gustó. Con él también dijimos ¡intentémoslo!, y así empezamos”, recuerda la directora.

En el año 1991, el Ministerio de Educación llamó a un concurso de innovaciones pedagógicas. Verónica Contreras, educadora del grupo diferencial en esa época, fue motivada por la directora para diseñar y postular un proyecto para la integración de niños con discapacidad a la enseñanza básica común. “De 500 proyectos que se presentaron al concurso, el único de integración era el nuestro, y ganó”, cuenta la profesora Verónica Contreras.

La propuesta contemplaba que los alumnos integrados trabajaran en el curso común todas las asignaturas y, que en la jornada alterna, la profesora especialista los apoyara en las áreas o asignaturas débiles. “La propuesta de trabajo estuvo basada no sólo en lo que establecía el decreto 490, sino también en la experiencia de integración española, porque el decreto entregaba normas muy generales y el conocimiento para llevarlo a la práctica era tan escaso que hubo necesidad de buscar otras orientaciones”, señala la directora.

Al finalizar el año 1991, con los recursos del proyecto se construyeron rampas en todos los accesos, fuera y dentro de la escuela, para el desplazamiento de personas en sillas de ruedas. Se ampliaron los baños y se adquirió material didáctico específico para implementar un *aula de recursos* acorde con las necesidades educativas especiales de cada alumno integrado. También se inicia la etapa de difusión de los objetivos del proyecto a nivel de la radio y prensa local, y la inscripción de alumnos postulantes al proyecto.

En 1993, la matrícula de niños con discapacidad llegó a 29 y se adecuó una segunda *aula de recursos* para la integración, equipada con mobiliario y materiales didácticos novedosos. “A fines de 1994, el proyecto de innovación educativa terminó pero nosotros igual continuamos”, cuenta Verónica Contreras.

“Actualmente, son 30 los alumnos integrados y no podemos tener más porque no hay posibilidad de atenderlos”, se lamenta la directora.

Marco institucional y redes de apoyo

“En la época en que la escuela incorporó a los primeros niños y niñas con discapacidad, el Ministerio de Educación aún no tenía una normativa que orientara la puesta en práctica de los procesos de integración. Cuando salió el decreto 490, esto agarró más vuelo. Con el proyecto de innovación tuvimos la plata para partir y ahora se financia absolutamente con las subvenciones. Desde 1998, estos niños obtienen una triple subvención, hay dinero para pagar a las profesoras y además para materiales”, explica la directora.

“Con el tiempo se fueron involucrando más personas e instituciones en el trabajo de integración. Después de la Escuela Manuel Blanco Encalada partieron tres escuelas con proyectos de integración. Ahora, las 17 escuelas urbanas municipalizadas tienen sus proyectos. Tenemos alrededor de 300 alumnos con discapacidad integrados”, relata Nancy Aguilera, directora del Centro de Diagnóstico Comunal de Los Ángeles, organismo de evaluación multiprofesional que, a través de su homólogo provincial, informa a la Dirección Provincial de Educación (DEPROV) acerca de los niños y niñas con discapacidad que necesitan atención.

Una vez que el DEPROV resuelve la situación de cada niño o niña, se cancela a la municipalidad una subvención especial por cada uno, la cual es destinada a horas de profesionales especialistas y material didáctico.

“Los profesionales del Centro de Diagnóstico Comunal orientan a los profesores especialistas y ayudan a solucionar problemas. Es como un enlace entre nosotros y el sistema comunal, ellos están al tanto de todo lo que pasa en las escuelas de integración”, cuenta Verónica Contreras.

La JUNAEB también apoya la labor de la escuela, atendiendo problemas visuales, auditivos, kinesiológicos y otorga alimentación a los alumnos.

En el área de la salud, los profesionales del Centro de Salud Familiar *2 de Septiembre* han asistido a trabajar con los niños y profesores de la escuela. También se coordinan esfuerzos de integración con la Fundación Teletón. “Muchas veces, por su discapacidad motora, los niños se incorporan tardíamente a la escuela o no pueden venir al colegio porque están meses hospitalizados en tratamiento, entonces les cuesta más aprender, se atrasan y tienen más edad que el resto de sus compañeros. Pero ahora, la Teletón tiene profesores que piden informes a la escuela para continuar allá el trabajo con los niños y producir una continuidad”, comenta la directora de la escuela.

Especializándose en necesidades educativas según tipos de discapacidad

La integración promueve un trato igualitario hacia los niños y niñas con discapacidad. “Son personas como el resto de la gente y hay que sacarlos adelante, formarlos como personas igual que al resto de sus compañeros. Ellos saben que las reglas del juego las tienen que cumplir por parejito, discapacitados o no. En cualquier acto especial que se esté celebrando, se sube al escenario un chico con silla de ruedas o uno con manos ortopédicas, y no hay problema, actúan igual. O en las clases de educación física, por ejemplo, Rodrigo juega basketball y anda en silla de ruedas”, afirma Vilma Arévalo, educadora diferencial especializada en audición y lenguaje.

“Nosotros tratamos de especializarnos, de ir atendiendo solamente determinados déficit, porque si no es una locura. Uno tiene que ser honesta y reconocer hasta dónde puede llegar, porque no se saca nada con abarcar todas las discapacidades y que el resultado sea un trabajo malo o irregular. Aquí tenemos niños con retardo mental, con problemas motores y niños sordos. En el fondo, es en lo que nos hemos especializado”, continúa Vilma Arévalo.

“Los niños con retardo mental tienen más limitaciones que el resto en la parte razonamiento, en la parte comprensión, en la parte de dominio de la lectura y de la escritura, de las matemáticas; siempre van a estar por debajo del nivel del curso. Por ejemplo, yo tengo niños con retardo mental que están en quinto año básico y ellos recién han logrado aprender a leer y a escribir de manera rústica”, comenta Verónica Contreras, quien brinda apoyo especializado a estos alumnos.

Las diferencias entre los niños se notan un poco más en el caso de los niños sordos cuando son pequeños. Requieren de mayor atención, tienden a ser más agresivos cuando están aprendiendo a comunicarse. Al no poder expresar todo lo que quisieran, son más bruscos. “¡Imagínate que tú no pudieras hacerte entender! Una vez que van adquiriendo lenguaje, eso se va eliminando poco a poco. En los más grandes ya las diferencias son mínimas”, expresa Verónica.

El desarrollo del lenguaje y la comunicación es el eje central del trabajo educativo con las niñas y los niños sordos. “Antes la tendencia que había acá era de corriente oralista, pero con el tiempo tú te vas dando cuenta que hay chicos que tienen las habilidades para oralizar fácilmente y hay otros que no. Algunos no adquirirían ni el lenguaje oral ni tampoco aprendían el lenguaje de señas, o sea, no se comunicaban ni con los oyentes ni con los sordos. Entonces, ahora se está tratando de hacer una combinación de ambas cosas, lo que en realidad es el

método ideal. O sea, trabajar en forma oral y con el lenguaje de señas, es lo que se llama comunicación total. En el fondo, se le permite al niño utilizar cualquier forma de expresión con la que pueda hacerse entender”, cuenta Vilma Arévalo, profesora que brinda apoyo específico a estos niños.

Considerando el diagnóstico y las sugerencias de los especialistas del Centro de Diagnóstico, se diseñan adaptaciones al currículum regular para facilitar el acceso y la apropiación de los contenidos por parte de los niños integrados, atendiendo a sus necesidades educativas especiales. Estas propuestas educativas individuales son planificadas y ejecutadas mediante un trabajo colaborativo entre los docentes especialistas, los profesores jefes y los profesores de asignaturas que van a atender al niño. El número de horas que el DEPROV asigna para que el especialista apoye a cada niño, se define en base al diagnóstico de éste y a lo establecido en el Reglamento 1 de educación (1998), que considera cuatro modalidades u opciones, de las cuales tres operan en la escuela.

“Los niños quedan en la opción 1, 2 ó 3. En la opción 1, el niño va el mínimo de horas con la profesora especialista y está el máximo de horas en su curso. En la opción 2, en las asignaturas en las que el niño tiene más dificultades, va más horas con la profesora especialista que a su curso normal. Y la opción 3, que son los casos más complicados que tenemos, el niño va casi todo su tiempo con la profesora especialista y se incorpora a su curso normal sólo en las asignaturas que le son más fáciles, como artes plásticas o religión. Los niños saben sus horarios y saben cuándo se van con las profesoras especialistas al *aula de recursos* y cuándo se van a su curso. Es increíble, pero funciona excelentemente bien”, señala la directora.

Cambio docente y trabajo colaborativo

“Es digna de destacar la labor del profesor, existe entusiasmo, cariño, realmente han hecho maravillas”, dice Lucy Moreno, jefa de UTP.

“Cuando aquí empezamos a aceptar niños con discapacidad yo les preguntaba a los colegas, *¿usted me aceptaría un niño con tales características?* Hubo profesores que me dijeron que no, y yo lo encontré legítimo. Una profesora me dijo, *señora Flor, yo no puedo ver llegar a un niño en silla de ruedas a la sala porque lo veo y me dan ganas de llorar*. No estaba preparada”, cuenta la directora.

“Cuando nos dijeron que nos iban a poner chicos con dificultades motoras, intelectuales, sensoriales, tuve miedo. ¿Cómo me iba a hacer entender con los chicos sordos? Después me fui aclimatando. Las mismas colegas de integración nos fueron enseñando, nos fueron dictando algunas clases. Con el correr del tiempo se me fue facilitando el asunto. He aprendido mucho de los chiquillos integrados”, confiesa la profesora Gladys García.

“Es un desafío, porque uno no tiene la metodología, no se la han enseñado, entonces tenemos que ir experimentando”, señala una profesora del primer ciclo básico.

“Hacemos adecuaciones curriculares, lo que significa que en el curso común o en el *aula de recursos*, el niño va a aprender aquellos objetivos más importantes en los niveles de complejidad que le sea posible y que se le evaluará de forma diferenciada. Tenemos que ver qué vamos a exigir a los niños, qué vamos a trabajar”, explica Lucy Moreno, jefa de UTP.

“Un niño con retardo mental leve puede aprender a leer y escribir en el primer o segundo nivel, mientras que otro, con el mismo diagnóstico y distintas condiciones de medio ambiente o de apoyo familiar, quizá va a lograr menos. Lo más importante es el potencial que tiene el niño y qué podemos lograr con ellos. La idea es que ellos también logren un aprendizaje igual que sus compañeros, pero a su nivel de comprensión”, señala Verónica Contreras, educadora diferencial.

El trabajo educativo con los niños integrados se basa en la colaboración entre docentes de aula y especialistas.

“Cuando me veo ignorante recurro a mis colegas. Tal vez yo estoy tomando lecturas inadecuadas, muy altas, porque pongo un pie muy alto para todos mis chicos y, con ese afán de tirarlos para arriba, uno comete errores también. En ese sentido, tengo que recurrir a mis colegas, para que me aterricen”, dice Gladys García, profesora de comunicación y lenguaje.

“Yo no tengo que hacer esfuerzos especiales para enseñarle a Hans. Sólo si lo veo en problemas le explico en forma especial, igual que a cualquiera otro alumno, pero no tengo una planificación especial para él. Si hay algún problema, por ejemplo alguna evaluación en que le va mal, hablo con Vilma para que lo refuerce y si es necesario, repetimos la evaluación”, explica Eduardo Fernández, profesor de matemáticas y religión.

“A veces Sebastián viene aquí y me dice *tía, en historia tengo que hacer tal trabajo; o, no entiendo esta materia en matemáticas*. Por eso no hay adecuación curricular siempre, porque tendría que estipular todo, y a veces hay cosas que emergen de lo que el niño necesita en el momento”, cuenta Verónica Contreras.

La colaboración entre docentes y especialistas

“El trabajo que realizamos acá es de común acuerdo con el profesor del curso. Para eso se hace una evaluación cada año, cada semestre, en los períodos de consejos técnicos semanales y en la conversación de pasillo. Siempre estamos en contacto, no trabajamos aisladamente”, informa Verónica Contreras, educadora diferencial encargada de dar apoyo a los alumnos con retardo mental y trastornos motores que asisten a la escuela.

“Tenemos la ventaja de que Verónica está todos los días en la escuela, entonces siempre es posible la comunicación en torno a los problemas o inquietudes que se presenten. El apoyo que da el profesor especialista va a depender de las necesidades educativas que tiene el chico, ya sea en el *aula de recursos* o en el aula común”, afirma Vilma Arévalo, especialista en discapacidad auditiva.

Los niños con retardo mental leve adscritos a la opción 1 de integración reciben apoyo complementario en las tardes. Este apoyo consiste en reforzar las materias que se les dificultan en algún momento; ayudarlos a hacer algún trabajo o ir corrigiendo errores en lenguaje o matemáticas. En el fondo, apoyar lo que aprenden en la jornada normal. Con el profesor de cada asignatura vemos si el niño puede trabajar en el curso común, de acuerdo al nivel de exigencia que éste define. De esa manera nos hemos dado cuenta que hay niños que no los puedo apoyar solamente en las dos asignaturas que corresponderían, matemáticas y lenguaje, sino que también hay que apoyarlos en ciencia e historia, porque el nivel de los contenidos es muy complejo para ellos. Entonces hay que estar adaptando la materia, disminuyendo los contenidos”, explica Verónica Contreras.

En la opción 2 se da apoyo en el aula de recursos a los alumnos con retardo mental moderado, déficit auditivo o con trastornos motores, en las mismas áreas curriculares que en la opción 1, pero dentro de la jornada escolar regular. “En determinadas asignaturas están la mitad del tiempo en mi sala y la otra mitad del tiempo en la de su curso. Cuando lo que sabe un alumno ya está equiparado con lo que están pasando en su curso, entonces ahí dices *lo puedo pasar*, y el

apoyo de las especialistas solamente es complementario. De repente sucede que alguna materia se le pone difícil, alguna unidad, pero él sabe que tiene la obligación de agarrar su cuadernito, venir a mi sala y ahí yo le explico de otra manera”, continúa.

A la opción 3 concurren la mayoría de los alumnos sordos y un alumno parapléjico con un retardo mental leve.

En 1995 se incorpora a la escuela Vilma Arévalo, educadora diferencial especializada en audición y lenguaje, quedando a cargo del grupo de alumnos sordos. “El proyecto ya estaba funcionando, solamente tuve que subirme al carro y seguir con la forma de trabajo que ya tenía establecida la escuela. Yo había recién egresado de educación diferencial en Valdivia y me llamaron porque estaba la posibilidad de trabajar en integración. Nunca me lo había imaginado porque, en el caso de los profesores especialistas, siempre nos imaginamos trabajar en escuelas especiales. Y así empecé, primero con 30 horas, después fueron aumentando la cantidad de niños, y ahora estoy con horario completo, con 44 horas y 12 niños. Comencé con el curso especial para sordos, pero nunca trabajé como curso especial paralelo, como indicaba el decreto 490, sino como apoyo específico, trabajando con los planes y programas de básica, nunca con los de la discapacidad. Los fuimos adecuando de acuerdo con las necesidades de los niños. Si un niño está integrado en escuela básica, ¿por qué utilizar otro currículum? Sería como tener una escuela especial dentro de la escuela”, recuerda Vilma.

La gran mayoría de los niños sordos está en la opción 3, a los cuales se les asigna quince horas de atención por parte del especialista. Dentro de esta modalidad, hay algunos alumnos que además de la sordera tienen también un nivel intelectual un poco más bajo. En esta modalidad de apoyo también se encuentra Víctor, un niño con discapacidad motora y un retraso mental asociado, que es atendido por Verónica. Hay dos niños sordos, Eduardo y Hans, que partieron en la opción 3 y han ido incorporándose de forma gradual y creciente a las asignaturas del curso común.

“El trabajo en el *aula de recursos* es lento, pero aquí tengo a la mano todo lo que necesito para trabajar con ellos. En una guía de trabajo cualquiera, te vas a demorar dos y tres veces lo que habitualmente se demoraría un niño *normal* en adquirir esos contenidos. Los niños sordos trabajan conmigo todas las asignaturas del área cognitiva por el problema que tienen de comunicación.

Los niños que tienen algún déficit auditivo y buena lectura labial han ido pasando poco a poco a realizar asignaturas en el curso común, en la medida que se han ido nivelando. Ese es el ideal de la integración, pero hay otros que a lo mejor nunca van a lograr ese nivel, por lo tanto, tienen que cursar la signatura en el *aula de recursos*. La mayor limitante en el caso de los niños con déficit auditivo es el problema de comunicación; el aprendizaje de la lecto escritura para ellos es muy lento. Sus mayores logros son en el área de las matemáticas, generalmente pasan a cursar la asignatura al curso común. Los primeros años son lentos, pero llega un momento en que algunos de ellos cursan las asignaturas sin adecuaciones curriculares; hay algunos que no lo van a lograr nunca y otros que ya en tercero o cuarto básico se pueden incorporar al curso común, pero depende de cada uno”, cuenta Vilma Arévalo.

“Aquí se trabaja con material concreto porque es la única manera en que el niño con retardo mental pueda lograr el aprendizaje: tocar, ver, oír, con dibujos, con recortes, esa es la metodología de trabajo, no es solamente escribir y leer. La idea es ir combinando el cuaderno, el material y los juegos. Ir intercalando para que se sienta motivado. Tenemos un material para trabajar en matemáticas con dinero, por ejemplo, y hacemos una actividad que consiste en simular que se compran cosas en un almacén, entonces le pasamos plata y los niños tienen que saber cuánto vuelto darle a su compañero; es una actividad que les ayuda para la vida diaria”, informa Verónica Contreras. “Cuando queda tiempo, se da apoyo al aula común porque, si cuando debes ir a la sala común a apoyar, tienes en el *aula de recursos* a cuatro niños, ¿cómo los dejas solos? Nosotros no tenemos auxiliares para dejar funcionando a los alumnos con las actividades y partir tranquilamente al aula común sabiendo que allí la cosa está andando”, termina.

Los compañeros: relaciones y aprendizajes

“Isabel Margarita, una ex alumna con retraso mental, fue elegida reina del curso por sus compañeros. Ahí tiene una muestra de que los niños quieren a sus compañeros discapacitados”, cuenta María San Martín, profesora de educación básica.

“Entre los niños no se da la discriminación. Cuando llegaron los alumnos integrados, más que discriminación, hubo curiosidad: llegó un niño con Síndrome de Down, otro niño en silla de ruedas, les llamaba la atención porque quizá nunca habían estado al lado de niños con esas características, pero no los han segregado”, afirma la educadora diferencial Verónica Contreras.

“Los niños integrados, dependiendo del grado de la discapacidad, pueden tener grandes beneficios. Educarse con sus iguales, aprender los mismos contenidos que pueden aprender sus compañeros y desenvolverse como una persona tan igual a la que está al lado de él. Otro beneficio lo obtienen los niños *normales*, porque en el curso donde hay un niño distinto aprenden a compartir, a ser tolerantes, a respetar las diferencias. Aquellos niños integrados que necesitan de mayor atención, reciben atención y cuidado de sus compañeros de curso”, asegura la educadora diferencial Vilma Arévalo.

“A lo mejor no son los alumnos con discapacidad los integrados sino al revés, los niños *normales* son los que se están integrando a ellos. Por ejemplo, hay cursos que se saben el abecedario completo en lenguaje de señas, y llega a dar gusto como manejan las manos. Ellos se comunican bien con sus compañeros, incluso mejor que nosotros los profesores”, cuenta Eduardo Fernández.

“La integración ha permitido a docentes y alumnos convivir con personas con discapacidad sin sobreprotegerlos. Uno antes se encontraba con un ciego en la calle y poco menos que lo quería ir a dejar adonde iba, cuando esta persona sólo necesitaba que le dijeran: pase o ahora el semáforo está en rojo. Eso lo hemos aprendido los adultos y con mayor razón los niños. Ellos van a ser una generación de niños, de personas que van a saber compartir con los discapacitados sin sobreprotegerlos”, afirma la directora.

“Tuvimos un acto precioso para celebrar el Día Mundial del Medio Ambiente; todos participaban en las mismas condiciones, un niño hacía de narrador y otros compañeros representaban a los demás personajes. El resto de los cursos estaba muy atento, no volaba una mosca”, cuenta la profesora Gladys García.

Actitud de los padres

Al comenzar a implementarse el proyecto de integración algunos padres y apoderados rechazaron a los alumnos integrados. Incluso amenazaron con llevarse a sus hijos de la escuela. Sin embargo, esta situación se fue superando a través de los años y en una encuesta aplicada a los padres y apoderados en 1996, en el marco de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional, la respuesta de aceptación y acogida de la idea de que sus hijos estudiaran con niños y niñas diferentes fue de un 100%.

“Tuvimos unos talleres de apoderados en forma masiva en todas las salas de la escuela, con 20 apoderados cada una, y ahí nos dimos cuenta de cuan profundo había calado en ellos el proyecto de integración. No hubo ni un solo grupo de apoderados que no nombrara que el proyecto de integración favorecía al resto del colegio”, cuenta Vilma Arévalo.

“Aquí, los padres de los niños con discapacidad han encontrado una escuela que no les pone dificultades para integrar a sus hijos y algunos creen que por eso la escuela tiene que entregarles todo y ellos cumplir con lo mínimo. Si bien los padres valoran la integración social, eso no es todo el desarrollo del niño, también está la parte intelectual: que el niño piense, que actúe, que razone bien; y para eso se requiere del apoyo de su familia. Hay padres que aún están en la etapa de negar que su hijo tenga problemas, no lo aceptan de ninguna forma y culpan al profesor o a la escuela de estos. Hay otros padres que se han forjado falsas expectativas en relación con los aprendizajes que puedan lograr sus hijos al integrarse a una escuela común. Piensan que de alguna forma se van a normalizar, o que la escuela va a hacer milagros. Hay algunos con expectativas tan altas que no ven los logros que van teniendo sus hijos”, comenta Verónica Contreras.

“Es natural, uno como mamá quiere para sus hijos lo máximo posible, pero de repente los apoderados pierden la dimensión de lo que se puede y lo que no”, dice la directora.

“Yo no me olvido que mi hija tiene Síndrome de Down, ni busco en este colegio que le borren el Síndrome de Down. Solamente quiero que ella se desarrolle lo más normal posible como persona, porque no va a vivir en un mundo de personas especiales ni de discapacitados; va a vivir en una sociedad de personas normales. Quiero que sea tremendamente feliz, nada más, que sepa manejarse lo mejor que pueda en donde le corresponda estar. Me importa que ella sepa, por ejemplo, respetar horarios, recibir y cumplir órdenes; expresar sentimientos, cuando esté feliz, triste o contenta; comunicarse con otras personas fuera del ambiente cerrado y protegido de su casa. Ella tiene que tratar de esforzarse por sobrevivir entre todos estos niños, y lo hace, ya lo ha hecho y lo va a seguir haciendo. La Camila sabe cómo manejarse, y eso ¿cómo lo habría logrado en una escuela especial? Aquí ella ha tenido siempre modelos de niños *normales*, entonces ha ido aprendiendo por imitación las cosas de sus compañeros; eso no lo habría logrado en una escuela especial. Los niños *normales* también han ganado porque, cuando ellos sean adultos, no van a tener problemas para relacionarse con una persona con discapacidad”, cuenta la mamá de Camila.

Desafíos pendientes y proyecciones del trabajo

Las condiciones mínimas para iniciar el proceso de integración son tener profesores involucrados en este proceso y una dirección que los motive, un jefe técnico bien interiorizado de la problemática y el apoyo de profesores especialistas. Pero lo más importante para el éxito de la integración es la actitud de los docentes.

“Los profesores no deben operar con la idea de que tienen que hacer la clase para todos los alumnos igual. Deben fijarse en la heterogeneidad del ser humano y del grupo curso, ya que no todos los alumnos aprenden igual. El profesor tiene que pensar que, además del niño con discapacidad que va a integrar, todos los alumnos son diferentes. Una recomendación que les haría a las escuelas que van a iniciar esto es que primero partan con cursos de sensibilización y de capacitación, sobre cómo hacer las adaptaciones curriculares y cómo poder enseñarle a un determinado niño de acuerdo a su déficit. Nosotros partimos a la inversa; aquí fue todo a pulso, se fue aprendiendo sobre el terreno”, cuenta Lucy Moreno, jefa de UTP.

“El perfeccionamiento que han tenido los colegas sobre el tema lo han hecho en forma particular, además de lo que les hemos podido entregar como especialistas. Todos hemos aprendido en el camino. Debería haber un perfeccionamiento permanente para los profesores de las escuelas y liceos de integración”, resalta la educadora diferencial Verónica Contreras.

“La integración se dificulta en los cursos muy numerosos ya que el profesor, por muy buena disposición que tenga para apoyar al alumno integrado en forma individual y personalizada, no lo puede hacer siempre como debería por la atención que requieren los otros alumnos. El Ministerio de Educación debería incluir en la normativa que los cursos integrados no excedieran de 35 alumnos”, opina Lucy Moreno.

“Ahora, por suerte, los colegios de enseñanza media se están abriendo a la integración. Por ejemplo, la escuela industrial recibió dos de nuestros niños, les abrió las puertas y están estudiando allá. Otras dos ex alumnas están en el liceo de niñas. Por lo menos vemos que comienza a cambiar esta situación de no tener ningún espacio para ellos, para que puedan seguir estudiando”, opina el profesor Eduardo Fernández.

“El año pasado egresaron seis alumnos y sólo tres pudieron ingresar al liceo, porque las otras tres niñas portan retardo mental moderado. Habían logrado

aprender a leer algunas palabras simples, a sumar y restar. ¿A dónde los derivamos? Muchas mamás ven en el hecho de que los niños regresen a la escuela especial un retroceso, un fracaso de los años de la integración. Uno entiende a los padres porque no hay una instancia intermedia donde podamos enviar a estos alumnos a aprender algún oficio”, explica la educadora diferencial Vilma Arévalo.

La escuela ha propuesto crear proyectos de integración en los liceos de enseñanza media y desarrollar instancias de nivel medio, como centros de formación laboral, para aquellos alumnos que no puedan completar sus estudios en los liceos.

“Si un niño o niña parte a otra escuela, los especialistas se comunican con los jefes técnicos de los liceos, se les informa acerca de las características y necesidades de los alumnos, hay una continuidad. Y no podría ser de otra manera, porque ni siquiera los habrían matriculado si no existiera este contacto”, cuenta la directora.



5. ESCUELA ANTONIO DE ZÚÑIGA

La escuela Antonio de Zúñiga está ubicada en la comuna de Peumo, al sur de Rancagua. Es un establecimiento municipal de educación básica, con una planta docente de 30 profesores que atiende a 965 alumnos y alumnas en doble jornada. Tiene 27 cursos, desde el nivel de transición a 8º básico. En 1996, decide involucrarse en un proyecto de integración para incorporar en sus aulas a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad. Actualmente, asisten cuatro niños con trastorno motor y tres con deficiencia mental. En el año 1998, el departamento de educación municipal, basándose en esta experiencia, decide ampliar la integración a otros establecimientos de la comuna, tomando en cuenta la gran cantidad de niños con algún tipo de discapacidad que no son atendidos por el sistema escolar común.

En los últimos años, la escuela ha implementado una serie de innovaciones. Entre ellas, un servicio radial interno, destinado a mejorar la comunicación y expresividad oral de sus estudiantes, y la instauración y equipamiento de una sala tecnológica donde desarrollar habilidades laborales entre los alumnos de los cursos superiores. También se ha reorganizado el trabajo docente, mediante la creación de los *escenarios educativos*.

“Los alumnos ya no esperan en la sala al profesor, sino que se trasladan a la sala de clases de cada cual. Van a la sala de historia, o de matemáticas, porque el profesor debe tener sus materiales didácticos y así evitamos su traslado de una a otra sala. Esta reorganización ayuda a que los alumnos se sientan identificados en distintos espacios y al docente le permite tener sus materiales a mano si los requiere para trabajar un objetivo emergente”, explica Pedro Zapata, director de la escuela.

Todos los años se realiza la *Semana de la Diversidad*, iniciativa promovida por la coordinadora del Proyecto de Integración, con actividades destinadas a profundizar los lazos de aceptación y reconocimiento de las diferencias existentes entre los alumnos de la escuela.

Valorar las diferencias

La misión institucional del establecimiento es encauzar al niño en la búsqueda de su realización como ser humano, procurando el desarrollo de una autonomía que le permita convertirse en una persona con poder de decisión, voluntad propia, sentido de responsabilidad y respeto hacia todas las personas.

“La idea es dar educación de calidad a todos los niños, incluyendo a aquellos que por su discapacidad u otra razón no han podido acceder a una situación formal de educación”, manifiesta María Hortensia Núñez, coordinadora del Proyecto de Integración.

Compatibilizando la calidad académica con la diversidad

El profesorado de la escuela decidió compatibilizar la búsqueda de la excelencia académica y la aceptación de las diferencias entre los estudiantes, reconociéndola como una tarea nada sencilla.

“Hay niños que son hiperactivos, otros que tienen déficit atencional, otros son muy desordenados. Si tenemos más de estos alumnos en una sala, o si el curso es más numeroso, obviamente el trabajo se dificulta para el profesor, ya que tiene menos tiempo para prestarle su atención a cada uno de los alumnos”, afirma Nelfi Rivera, jefa de UTP.

Intentando atender las necesidades educativas especiales de aquellos alumnos con mayores dificultades en el aprendizaje, se les ha integrado en cursos menos numerosos para que el profesor pueda otorgarles un trato más personalizado. Existen tres cursos por cada nivel, variando el número desde veintisiete hasta cuarenta y tres alumnos.

“Lo que queremos es integrar a estos niños y niñas a un mundo que les pertenece. Ellos van a andar en un mundo como el nuestro, quizá en una silla de ruedas, pero van a andar en la calle y se van a desenvolver con personas tan *normales* como el resto de los alumnos de esta escuela. No hay cosa más motivante para estos niños que estar en una escuela donde él o ella, a pesar de estar en silla de ruedas, juega con sus compañeros”, asevera el director.

El desafío, enfrentando la diferencia

“Cuando empezamos la integración, me inquietó mucho la posibilidad de recibir niños con discapacidad motora. Pensaba que esos niños debían estar mejor atendidos en las escuelas especiales, pero luego me di cuenta que mi actitud obedecía a una falta de información”, confiesa la encargada de UTP.

Marcelo es alumno de quinto básico, tiene una cuadriplejia espástica severa que le impide mover sus extremidades, lo cual no ha sido impedimento para que desarrolle normalmente sus actividades curriculares, siendo uno de los alumnos con mejor rendimiento de la escuela. “Yo lo tomé con un miedo terrible. Me daba miedo tocarlo, porque Marcelo no controla su cuerpo. Yo me preguntaba: *¿Quién va a cuidar a estos niñitos? ¿Quién va a salir con ellos al recreo? ¿Cómo van a llegar al baño?* Al principio, ninguna de nosotras se preguntaba cómo les vamos a enseñar. Después, tratamos de incluirlos como un niño más en la sala de clases. Queríamos que los alumnos integrados participaran con sus compañeros, por ejemplo, en las convivencias o en los actos, que hicieran las mismas cosas que los otros en la medida que pudieran. Lo más importante es no tenerles lástima, sino amor. Por ellos se desarrolla un amor diferente al que se siente por los niños *normales*, que pueden escribir, correr y jugar, sin embargo, hay que estar peleando con ellos para que obtengan un cuatro. Marcelo, que solamente los mira, trata de hacer todo solamente con su mente y se saca un seis. Eso empieza a calar hondo en uno, empieza a valorar su esfuerzo, a quererlo, a amarlo”, expresa Eda Vera, su profesora de primero a cuarto año básico.

“Yo soy una persona demasiado sensible y ver que a Marcelo le cuesta expresarse, que hace gestos dislocados tratando de articular, para mí fue traumatizante. Al principio, yo pensaba que estos niños no debían estar aquí en la escuela, sino juntos con sus pares, en la escuela especial. Pero era un desafío que tenía que asumir, pues las colegas del Centro de Diagnóstico hablaban con tanta naturalidad de los niños discapacitados... Un día le dije a Eda Vera: *¿qué hago con Marcelo para tal cosa? Igual que los demás, me contestó. No me digas que igual que los demás*, le respondí, *porque no es igual a los demás, es distinto*. Ahora estoy viendo de manera diferente a los niños discapacitados. A Marcelo, poco a poco, lo he ido conociendo; aún me cuesta entenderle, descifrar lo que dice, porque no habla claro, le cuesta mucho empezar a decir lo que quiere decir, hace un esfuerzo tremendo. Todos esos segundos de espera ya son normales para él y para todos sus compañeros que lo conocen desde primero, pero para mí son eternos. Yo trato de verlo en forma normal, como lo ven todos sus compañeros, y trato de que logre los objetivos y comprenda los contenidos igual que el resto del curso. Trato de integrarlo, cuando estoy haciendo una clase a él también le pregunto como a los otros, y cuando paso la lista espero que Marcelo me diga *presente tía*, aunque se demore. Me he dado cuenta de que Marcelo es súper inteligente y estudioso, porque si tú le colocas el libro al frente él lee perfectamente bien, tiene la capacidad de razonar matemáticamente y da a conocer sus conocimientos. Eso me animó a continuar con la integración”, dice Pilar Morán, profesora jefe del curso de Marcelo.

Las adecuaciones: un camino para la integración.

“La primera cosa que sorprende con estos niños es verlos relacionarse con los demás de una manera mucho más natural de lo que uno creía posible. Cuando uno empieza a hacer las adecuaciones curriculares para ellos, te vas dando cuenta de las capacidades que tienen y te asombras de lo que pueden lograr”. Para hacer las adecuaciones cuenta la psicopedagoga Cristina Monasterio.

“Generalmente, nuestro trabajo se basa, más que en elaborar información escrita, en reflexionar sobre las vivencias cotidianas de los alumnos y la realización de disertaciones, donde Marcelo participa normalmente. Si doy a desarrollar una guía donde se pide clasificar a los seres vivos en vegetales y animales, por ejemplo, a él no le pido que escriba los nombres, porque no podría hacerlo en ese lapso de tiempo, sino que a través del dibujo los vaya clasificando en dos columnas”, explica la profesora jefe de Marcelo.

“La evaluación diferenciada implica construir una escala de apreciación o una lista de cotejo especial para la prueba de todos y otra adecuada a los objetivos establecidos para el niño integrado. Si es una prueba escrita, según el déficit del niño, se le da más tiempo para contestarla, se le toma en forma oral o un asistente escribe lo que él le indica. A veces las pruebas se toman fuera de la sala de clases, especialmente a los alumnos con trastorno motor, que no son capaces de escribir o que su escritura es súper lenta y necesitan un momento adicional. Con las adecuaciones curriculares te vas dando cuenta que no solamente el niño con una discapacidad visible es distinto. Te das cuenta que todas las personas somos diversas y que todos tenemos la misma necesidad de participar dentro de la sociedad”, dice María Hortensia Núñez.

Los especialistas, un apoyo necesario

El trabajo de integración cuenta con la participación de profesionales especialistas en distintas áreas: una psicopedagoga, que asesora a los profesores en la formulación de las adecuaciones curriculares y además da apoyo personalizado a los alumnos integrados en el aula de recursos. Una auxiliar de párvulos, que apoya las actividades de aprendizaje de los niños con trastornos psicomotores, tanto en el aula común como en el *aula de recursos*. Una kinesióloga y una fonoaudióloga, que participan en un programa de apoyo a las personas con discapacidad del hospital de Peumo. Ellas estimulan y desarrollan las habilidades motoras y lingüísticas de varios niños integrados en el hospital, y visitan las escuelas de la comuna, evaluando con los profesores los logros alcanzados por los niños y sugiriendo actividades para que continúen avanzando.

El *aula de recursos* tiene mesas y sillas especialmente diseñadas para el trabajo de los niños con problemas motores. También posee gran cantidad de materiales y juegos didácticos, y un computador equipado con software educativos.

“El apoyo personalizado a los niños integrados en el *aula de recursos* está centrado en lenguaje y matemáticas, ya que, desde estas dos asignaturas, es posible abordar las otras que pasan los profesores en sala. Les hago actividades muy parecidas a las que realizan los niños integrados en su sala, atendiendo a las orientaciones que me entrega el profesor. Por ejemplo, en el caso de Romané, una niña que tiene problemas motores y está en silla de ruedas, ella partió con lo básico: control y dominio del lápiz. Luego fuimos complejizando el trabajo para mejorar su capacidad de escribir, haciéndola dibujar y pintar figuras, siempre apoyándonos con materiales didácticos”, informa la psicopedagoga.

“En el *aula de recursos* yo colaboro en las actividades de Romané. Como ella tiene un aprendizaje lento, no se puede avanzar mucho y no va al mismo nivel de su curso. Hacemos actividades de percepción visual y discriminación auditiva tratando de que identifique las sílabas iniciales de algunas palabras; hacemos comprensión de lectura, donde ella lee un trozo de un cuento y después responde algunas preguntas. Hacemos muchas actividades para el desarrollo de la motricidad fina, trabajar con las manos, pues es donde ella tiene más dificultades”, cuenta Juanita Farías, auxiliar de párvulos.

“A Marcelo lo estoy apoyando en la sala de clases. Cuando están haciendo una actividad, yo tengo que copiar en el cuaderno todo lo que la profesora indique porque a él le cuesta mucho controlar sus manos. Si el curso está trabajando caligrafía, a Marcelo lo traemos al *aula de recursos* para que escriba en el computador con un puntero fijado a un cintillo ortopédico”, continúa Juanita Farías.

“Tratamos de entregarles herramientas a los profesores para potenciar las habilidades que han desarrollado los niños. Por ejemplo, en el área del lenguaje, les enseño ejercicios de labios, de lengua y de mejillas; que trabajen el soplo, que controlen cómo respira el niño y su postura; les aconsejo que los sienten en un determinado lugar dentro de la sala de clases o que pongan atención a ciertas características de los niños. Las reuniones con los profesores nos permiten conocer la realidad que viven. A veces uno da muchas indicaciones que no son posibles de realizar en la práctica, porque uno no sabe cuántos niños son y cómo trabaja el profesor en un curso. Hay que conocer la realidad del profesor para saber qué se puede pedir y cómo podemos apoyarnos mutuamente y sacar adelante al niño”, explica la fonoaudióloga.

“Uno siempre trabajaba con pacientes a quienes se les hacían todas las actividades individualmente, pero la integración busca que esas personas se inserten, que trabajen y hagan las mismas cosas que hace todo el grupo. Yo puedo rehabilitar a un niño, pero no integrarlo. Puedo solucionar algunas de sus dificultades y desarrollar sus potencialidades, pero aisladamente. En ese sentido, ha sido difícil para mí cambiar de mentalidad, organizar actividades para que los niños realicen con sus compañeros y no se sientan menospreciados por sus limitaciones. La idea es que vayan superando sus dificultades al mismo tiempo que se incorporan a su medio social, eso es la integración”, explica la kinesióloga Carlota Albornoz.

El apoyo familiar, un requisito para obtener logros

“Se logran más cosas con los niños cuando encuentras a un profesor que está comprometido y a una mamá o un papá que participan interesados. Cuando el apoderado pregunta y solicita ayuda, cuando está llano a ser corregido si está cometiendo algún error o a recibir sugerencias, los niños tienen evidentemente más avances”, afirma la profesora Laura Peralta.

“A Marcelo le ayuda su mamá. Si, por ejemplo, estoy pidiendo cinco representantes de la clasificación de los herbívoros, Marcelo le dice a su mamá qué animal tiene que hacer y ella lo dibuja. Mientras ella le muestra al curso sus cinco animales, Marcelo justifica por qué son herbívoros”, cuenta Pilar Morán.

“Hacía tantos años que yo había salido de la escuela que se me habían olvidado todas las cosas pero me adapté luego. En lenguaje y matemáticas me siento en el grupo donde está trabajando Marcelo y le ayudo a escribir la materia; en los otros ramos siempre tiene una compañera o un compañero que le escribe, pero él responde las preguntas, resuelve los ejercicios o desarrolla las guías”, cuenta Isabel, la mamá de Marcelo.

“El apoyo de los padres es fundamental. Ellos también tienen que comprometerse, porque al profesor solo, se le hace terriblemente difícil”, asegura la profesora Eda Vera.

Los compañeros: pilares de la integración

“Marcelo da su opinión en el grupo y sus compañeros tienen la tolerancia y la paciencia para escucharlo, lo cual es súper importante porque no es fácil entenderle”, cuenta su profesora, Pilar Morán.

“El primer día que llegó, los niños se peleaban por llevarlo a recreo en la silla. Yo me dije: *este entusiasmo de andar para allá y para acá con Marcelo en la silla se les va a pasar rapidito y luego voy a tener que nombrar niños para que lo saquen al patio; pero jamás tuve que designar a un alumno para que lo sacaran al patio o decirle: préstale tu cuaderno a Marcelo, o, si terminaste primero, escríbele la materia.* Siempre lo hicieron ellos espontáneamente, porque quisieron”, relata la profesora de primer año de Marcelo.

“Siempre estamos pendientes de Marcelo. Se pone contento porque sabe que nosotros lo estamos apoyando para que salga adelante, pero no va a estar siempre con nosotros, no vamos a ir donde él vaya después a estudiar, así es que todos tienen que apoyarlo”, cuenta Eduardo, compañero de sala de Marcelo.

“Los niños han ido creciendo y debemos proyectarlos hacia la vida laboral. Estamos sondeando sus intereses y potencialidades para evaluar si podrán acceder a una vida laboral como el común de las personas, o si hay que ir capacitándolos en ciertas áreas en las que tengan más habilidades y posibilidades. Por eso los estamos llevando a terreno, a distintos lugares donde podrían trabajar, para pesquisar sus intereses y poder diseñar talleres de capacitación prelaboral y la estrategia para ejecutarlos”, informa Pilar Morán.

“El niño que va a una escuela especial necesita estar inserto en una escuela común para interactuar con sus compañeros. El niño de la escuela común que no conocía a los niños discapacitados, se da cuenta de que todos somos seres humanos con características distintas”, afirma Nelfi Rivera, jefa de UTP.



6. ESCUELA REPÚBLICA DE BRASIL

La Escuela República de Brasil es un establecimiento municipal ubicado en la comuna de Santiago Centro. Asisten 400 alumnos, distribuidos en los niveles de enseñanza preescolar y básica. La mayoría de los niveles funciona con dos cursos paralelos, y desde tercero básico los niños tienen jornada escolar completa. Los más pequeños concurren en jornadas alternas.

La escuela se ha propuesto acoger y respetar la diversidad, abriendo sus puertas a todos los niños y niñas que lo solicitan, sin discriminación. Bajo este principio, ha elaborado un proyecto de integración escolar con el fin de atender las necesidades educativas especiales de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual o graves problemas de comunicación. No atiende a niños con discapacidad motora o sensorial, porque su infraestructura no dispone de las condiciones de accesibilidad para su desplazamiento. Los alumnos adscritos al proyecto de integración en todos los niveles de la enseñanza básica son niños y niñas con retardo mental leve o moderado, con Síndrome de Asperger, con mutismo selectivo u otro trastorno del lenguaje.

El establecimiento tiene dos edificaciones paralelas, de dos pisos cada una, separadas por el patio central. Estos edificios contienen las salas de clases, las oficinas administrativas y baños, así como también una sala cuna. En una sección separada del resto del local se ubican las salas de kinder, construidas en un solo piso. La escuela posee casino y aula magna.

El equipo directivo lo forman la directora del establecimiento, la inspectora general, la jefa de UTP y la orientadora. El equipo docente está compuesto por 17 profesores de aula, una profesora a cargo de un grupo diferencial de alumnos con trastornos del aprendizaje y una profesora especialista que da apoyo psicopedagógico a los alumnos con discapacidad mental y problemas de la comunicación. También trabajan en la escuela cuatro inspectores de patio, dos auxiliares de párvulos, que cuidan a los niños cuyas madres trabajan, cuatro auxiliares de servicios menores que colaboran con el cuidado y atención de los alumnos, además del personal administrativo.

La escuela ha reorganizado el uso del espacio creando distintos *escenarios educativos*, que funcionan en salas diferenciadas. La idea es tener salas implementadas con el material didáctico necesario para cada área curricular y que los alumnos concurren a ellas cuando les corresponda en su horario escolar, evitando así los traslados del profesor y de los materiales. Existen salas destinadas a las asignaturas de lenguaje, matemáticas, tecnología e historia.

Desde 1997, la escuela participa del proyecto Enlaces, a través del cual ha recibido un completo laboratorio de computación. Ha desarrollado, además proyectos de educación extraescolar creando una compañía de baile folclórico, una radio de circuito cerrado, en la que los niños diseñan y conducen sus programas, y talleres dirigidos a los apoderados.

Aceptar el desafío de la integración

Al comenzar la década de 1990, la directora de la escuela especial F-86, basándose en una exitosa experiencia española y en experiencias de integración espontánea de algunas escuelas rurales de nuestro país, propuso a la escuela República de Brasil integrar en sus aulas a niños con discapacidad provenientes de su escuela especial. Esta iniciativa, que implementaron ambos establecimientos, se constituyó en un proyecto piloto de integración escolar auspiciado por el Ministerio de Educación.

“Nuestra idea era sacar a los niños de la escuela especial e insertarlos en las escuelas básicas comunes para que continuaran su escolaridad en conjunto con el resto de los niños. El propósito era desarrollar la aceptación del otro que es diferente, porque en las escuelas se discrimina a estos niños, pues no se conoce a los que son distintos en la práctica. Hay que cambiar esa cultura, y como cambiar a los adultos es muy difícil, lo hacemos a través de los niños. Ellos, que han tenido la posibilidad de compartir con niños y niñas con discapacidad en la escuela, ya tienen una mirada distinta de quienes son diferentes: para ellos el niño con discapacidad es un niño más”, cuenta Lady Reinoso, directora de la escuela especial F-86.

“Cuando se me planteó la idea de integrar por primera vez, me gustó mucho, pues yo estaba muy preocupada porque mis alumnos trataban a los niños de la escuela especial vecina muy peyorativamente, les decían tontos o retardados mentales, y a mí esa situación me molestaba mucho”, recuerda Myriam López, directora de la escuela República de Brasil.

Los primeros niños con déficit intelectual que se incorporaron lo hicieron en los niveles de transición de la educación parvularia, para favorecer su integración temprana y propiciar la identificación del niño con su curso desde pequeño.

“La mayoría de estos niños ha vivido un proceso de estimulación en la escuela especial para llegar a la escuela común. Antes hacíamos una prueba para saber si los niños de la escuela especial estaban en condiciones de ingresar a la enseñanza básica. La colega de la escuela especial me pedía a mí los objetivos de básica y juntas íbamos decidiendo: este niño está en este nivel, por lo tanto, esta prueba la puede contestar; y después de aplicársela íbamos verificando si estaba en condiciones de integrarse. También ingresan al programa niños a los que se les detecta una discapacidad estando ya matriculados aquí en la escuela. No pueden ser más de dos niños por curso”, cuenta Hilda Gallardo, jefa de UTP.

La escuela especial detecta las deficiencias de los niños y niñas durante sus primeros años de vida y lleva adelante un proceso de estimulación que abarca las distintas áreas del desarrollo y que continúa al integrarse el niño en la escuela República de Brasil.

Un niño integrado debe llegar a la escuela con ciertas competencias básicas que le permitan desenvolverse adecuadamente en kinder. Debe ser independiente desde el punto de vista motor, capaz de ir al baño solo y de estar correctamente sentado un largo rato en la sala de clases.

Al comienzo de la experiencia, los profesionales de la escuela especial seguían paso a paso el desarrollo de los niños integrados y mantenían reuniones periódicas con los profesores de la escuela, originándose una relación de confianza y aprendizaje mutuo. Los niños y niñas tenían doble matrícula, asistiendo a la escuela común diariamente y, tres veces a la semana, a la escuela especial, en la jornada alterna, para recibir el apoyo de los especialistas. Al poco andar se consideró que sería más cómodo para los niños que la profesora especialista en deficiencia mental permaneciera unas horas en la escuela común, trabajando con los niños en la sala de clases o en *el aula de recursos*, reduciendo así las horas que el niño asistía a la escuela especial.

“Nosotros enfatizamos mucho que el niño debe haber alcanzado cierto nivel de desarrollo social antes de ser integrado. Nos fijamos en que los niños no sean muy mimados, que no hagan pataletas, porque eso va dificultando la integración. Que tengan cierta independencia personal es importante, porque las educadoras tienen 25, 30, 40 niños que atender en la sala”, informa Jessica Yáñez, profesora especialista.

El año 2000, el MINEDUC aprueba el proyecto de integración presentado por la Escuela República de Brasil, de acuerdo con el nuevo Reglamento de Educación para la integración de alumnos con discapacidad.

“Antes contábamos con buenos recursos humanos, pero no como la escuela lo requería, porque los profesionales de la escuela especial tenían que trabajar en distintos establecimientos. La subvención especial que recibimos por cada alumno integrado nos permitió contar con los recursos humanos y materiales que requeríamos. No hay nada mejor que tener a los especialistas y el material didáctico acá. Esta escuela está abierta a toda la comunidad y recibe a todos los niños que llegan. Además de los niños integrados, hay muchos niños con dificultades emocionales y con problemas neurológicos. Hemos visto la necesidad de contar con un psicólogo, un fonoaudiólogo, un kinesiólogo y un neurólogo, profesionales que la Dirección espera prontamente poder incorporar al trabajo de integración, así como también adquirir una mayor cantidad de materiales didácticos”, comenta la profesora Mari Román.

Los temores iniciales de los profesores, un desafío a la práctica pedagógica

“En un principio consultábamos a los profesores antes de integrar a un niño a su curso y muchos nos decían, *yo prefiero que no me lo pongan todavía, denme más tiempo porque necesito aprender más*”, cuenta la jefa de UTP.

“El año 1996, me tocó recibir a Juan Pablo, un niño con Síndrome de Down. Afortunadamente, él estaba bastante capacitado para integrarse a la escuela, aunque tenía áreas un poco deficitarias dentro de su desarrollo, como la motricidad. La familia tenía altas expectativas y se mostraba dispuesta a colaborar. Así es que todo eso me convenció para decir: *bueno, ya*. Acepté el desafío porque pensé que podía resultar y mi meta ha sido que el día de mañana él se integre a la sociedad”, relata Mari Román, primera profesora básica en integrar a su curso un niño proveniente de la escuela F-86.

“Me tocó un niño Down, que lo único que hacía era mirarme, me cerraba un ojo y me decía: *te amo*. También me tocó Tamara, una niña que tiene mutismo selectivo y hasta el día de hoy es mi adoración. Al principio para mí fue un poco traumático, me angustiaba no saber si ellos me estaban entendiendo. Mi asignatura es súper activa, los chiquillos están todo el tiempo haciéndome preguntas y la niña nada. Yo hasta soñaba que ella me hablaba. Para mí ha sido un logro el hecho de que la niña me mire y me sonría, y ahora hasta me busca o me espera, y eso para mí es súper gratificante”, cuenta Olivia Pérez, profesora de Artes Plásticas.

La emergencia de la diversidad

“Las necesidades educativas de los niños con discapacidad son las de cualquier otro niño, más aquéllas propias de su déficit. Por ejemplo, hay niños que necesitan más apoyo en el desarrollo de la motricidad fina, hay otros que necesitan más apoyo en el desarrollo del lenguaje o de la concentración. Más que necesidades específicas de los niños, hay una necesidad específica del profesor, para trabajar con ellos”, afirma la directora.

“Cada niño integrado es un caso particular. Tú partes con un niño y no sabes hasta dónde puedes llegar con él, porque la misma estimulación de sus padres y del medio es fundamental para que se vayan desarrollando rápidamente y tengan logros. Por eso no sabemos hasta qué punto podemos llegar. Por ejemplo, tuvimos hace tiempo atrás a un niño que llegó con retardo mental leve a prekinder

y en segundo año llegó a ser un niño normal lento, pero en tercero los padres se desentendieron del niño y volvió a retroceder; tuvimos que retomararlo a él y a la familia”, explica la directora López.

“Muchos de nuestros alumnos quieren la misma atención que se les brinda a los integrados, entonces, ya no tienes a Juan Pablo sentado al lado tuyo, tienes a varios Juan Pablo que quieren estar sentados al lado tuyo y que les expliques”, cuenta la profesora Olivia Pérez.

La idea no es solamente atender a las necesidades de los niños con discapacidad, sino las de cualquier niño. Tengo un alumno que no está en el proyecto de integración, pero tiene una disgrafía y pretendo trabajar con él utilizando el mismo sistema que uso con Juan Pablo. Como me cuesta que él entienda las indicaciones que yo dicto, se las dejo anotadas junto al texto con el que tiene que trabajar, para que solo se dedique a hacer la actividad”, cuenta María Isabel Danytz.

Adaptaciones curriculares y metodologías integradoras

Los alumnos con discapacidad participan prácticamente de todas las actividades escolares junto a su curso. Los profesores se han propuesto no sólo integrarlos socialmente, sino hacerlos progresar en el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Hay niñas y niños integrados que pueden acceder sin dificultades a los mismos contenidos curriculares que sus compañeros y responder a niveles de exigencia comunes, mientras que otros requieren en algunas asignaturas de adaptaciones curriculares, especialmente en matemáticas y en lenguaje y comunicación. Asimismo, la profesora especialista da a los alumnos integrados el apoyo que necesitan, ya sea en la sala de clases o en el *aula de recursos*. La escuela aplica evaluación diferenciada a los alumnos con discapacidad cuando es necesario. Esta medida ha permitido adecuar la evaluación a los distintos ritmos y niveles de aprendizaje de los alumnos.

“En las áreas en que los alumnos integrados tienen mayores dificultades y no pueden desempeñarse igual que el resto, se les ha tenido que exigir de acuerdo con lo que ellos pueden dar. Eso significa realizar un trabajo aparte, porque tienes que hacer guías distintas, tienes que evaluarlos de forma diferencial y también preocuparte de él de forma especial. Hacer adaptaciones curriculares es

planificar lo que le voy a pedir a este niño durante el semestre o durante el año, porque de eso van a depender las guías y las pruebas que les haga. Con las evaluaciones diferenciadas vas demostrando que el niño va a funcionar en uno u otro nivel, y con eso al apoderado se le clarifica que su niño está en ese nivel, y que si tiene buenas notas es porque están en relación con su propio ritmo de aprendizaje. La reforma educacional indica que los niños tienen primero y segundo año básico para aprender a leer y escribir, pero no tendría sentido integrar a estos niños para dejarlos repitiendo cuando terminan segundo y aún no lo logran. Juan Pablo, por ejemplo, hubiera tenido que estar cinco o seis años en primero o en segundo. Pero la reforma también promueve la evaluación diferenciada para todos los alumnos, en relación a su propio ritmo de aprendizaje. Así es que la idea es que si presentan dificultades se les da apoyo y, en la medida en que los niños avanzan respecto de sus propios objetivos de aprendizaje, son promovidos”, explica la profesora Mari Román.

¿Los niños integrados se benefician de la enseñanza común?

“Yo creo que los niños integrados han ido logrando más de lo que cualquiera de nosotros esperábamos. Cuando el niño todavía no sabe leer, siente la necesidad de hacerlo para estar en la misma sintonía que sus compañeros. Es una situación en que las necesidades individuales son también las metas que ellos mismos se han ido planteando, sin que uno les vaya diciendo, mira, tienes que hacer esto y esto otro”, cuenta Jessica Yáñez.

“Realmente, es emocionante ver cómo los niños van obteniendo resultados. Niños que a lo mejor no tenían ninguna oportunidad en la vida, niños que iban a ser recluidos en una pieza, en una familia, o que iban a andar de la mano como un viejito en la calle, ahora son independientes, son diablos, te hacen rabiar y te hacen reír. Es una alegría tenerlos dentro de la escuela”, reflexiona la directora.

Aprendiendo a respetar la diversidad

De la integración escolar se favorecen tanto los niños con discapacidad, cuyo aprendizaje aumenta al relacionarse con sus compañeros, como también estos últimos, quienes aprenden a aceptar la diversidad al darse cuenta de que no todos somos iguales y de que podemos convivir con las diferencias.

“Me gusta ir al colegio porque me gusta aprender y jugar; tengo buenos amigos y juego con ellos y con mis compañeros fútbol, básquetbol o ping pong”, afirma Juan Pablo, alumno integrado de la escuela.

“La relación de Juan Pablo con sus compañeros es muy buena; generalmente ellos lo ayudan. Nosotros les decimos a los niños que esta es una gran familia, por lo tanto, tenemos que actuar como tal; y en una familia hay unos que son muy rápidos y otros más lentos, entonces, los rápidos vamos a ayudar a los más lentos, tenemos que tratar de acomodarnos al resto, eso es lo importante. Creo que en la medida que los niños se ayuden mutuamente, las cosas van saliendo adelante mucho mejor”, cuenta una profesora.

Pero no siempre la recepción inicial por parte de los compañeros de los niños con discapacidad es buena; como es el caso de Nicolás, un niño con rasgos autistas que llegó en séptimo a la escuela, a un curso que no tenía experiencia previa de compartir con niños con discapacidad.

“Pero hay que tener cuidado. En el caso de Nicolás, su excelente rendimiento hizo que lo destacáramos demasiado, y eso empezó a ocasionar entre los compañeros un poco de celos. Por ejemplo, tuvieron una prueba de inglés y el único siete fue el de Nicolás. Entonces, en un principio era rechazado, los niños no lo soportaban. Tuve que pedir ayuda a la psicóloga de la escuela especial F-86; ella conversó y trabajó con los niños y este año ya no ha habido ningún problema. Nicolás es uno más dentro del curso”, relata Olivia Pérez.

La integración parte en la familia y depende del compromiso que asuman los padres

“Cuando se eligieron los niños que iban a ser integrados, se citó a sus apoderados para contarles del nivel de compromiso que se requeriría de parte de ellos, porque no se trata de dejar a los niños en la escuela y olvidarse de ellos. Hay que preocuparse de los trámites de matrícula, asistir a reuniones acá en la escuela e ir a trabajar con sus hijos en la escuela especial, con la kinesióloga o la fonoaudióloga si es necesario. Se les recalca mucho el nivel de compromiso que ellos deben tener. Los apoderados fueron incorporándose voluntariamente al proyecto, y hubo algunos que, aunque estaban conscientes de las potencialidades de sus hijos, se fueron de la escuela F-86, porque estaban asustados con la idea de que a sus hijos los integraran”, cuenta la jefa de UTP.

“Son familias especiales porque han asumido que tienen un hijo con una discapacidad y se han embarcado en una aventura, la de llevar a su hijo con Síndrome de Down o con autismo a una escuela común”, afirma Jessica Yáñez.

“Con las madres hay que hacer un trabajo específico en el nivel prebásico para que corten el cordón umbilical con sus hijos, para que sientan que el niño es capaz de valerse por sí mismo y asuman que cuando asistan a la escuela regular ya no van a entrar constantemente al colegio. Allá su hijo es un niño más y la mamá también es una más; eso a los apoderados les cuesta aceptarlo”, dice la directora de la escuela especial F-86.

“Cuando Juan Pablo iba a pasar de kinder a primero básico, yo tenía pánico porque habría más alumnos en la sala y él ya no iba a tener una dedicación tan exclusiva de la tía, como la tuvo en el kinder. Tenía miedo de que se hiciera caca y que la nueva tía no lo limpiara, como lo hacía la tía del kinder. Gracias a Dios eso no pasó, porque él rápidamente empezó a regularizarse en todos los aspectos, porque al principio, a la hora de saludar, por ejemplo, daba besos con lengua y se creaba una situación bien crítica, pero después ya entendió que los besos son suaves y en la mejilla”, recuerda la mamá de Juan Pablo.

“Se está produciendo un cambio. Los padres ya no están tan temerosos de integrar a sus niños. Cada vez están más deseosos de hacerlo, si bien a veces hay algunas reticencias, pero ellos han visto otras experiencias positivas de integración y han tomado conciencia de que el niño va a estar mejor con sus pares, exigiéndosele y aprendiendo más que en una escuela especial”, asegura la directora de la escuela F-86.

“A los apoderados hay que apoyarlos emocionalmente, porque muchas veces ellos mal interpretan situaciones y te dicen: *¿por qué mi niño no puede hacer esto o esto otro?*, o, por ejemplo, *¿por qué mi hijo todavía no aprende a leer si yo en casa escucho que se sabe las letras?*, y hay que aclararles, *ojo, una cosa es saberlas de memoria y repetirlas como loro, y otra cosa es entenderlas*”, afirma Mari Román.

“Algunos apoderados manifiestan la inquietud de querer apoyar a sus hijos en la casa o ya tienen el hábito de sentarse con los niños a hacer las tareas o ejercicios. Otros dicen: *mire, yo trabajo todo el día y en la tarde llego a cocinar, y me quedan dos minutos para sentarme y que el niño haga sus tareas*. Entonces, nosotros les damos las herramientas para que de todas maneras puedan reforzar los aprendizajes de sus hijos, a través de actividades cotidianas, como por ejemplo,

que cuenten los cubiertos que hay que poner en la mesa y los distribuya”, comenta Jessica Yáñez.

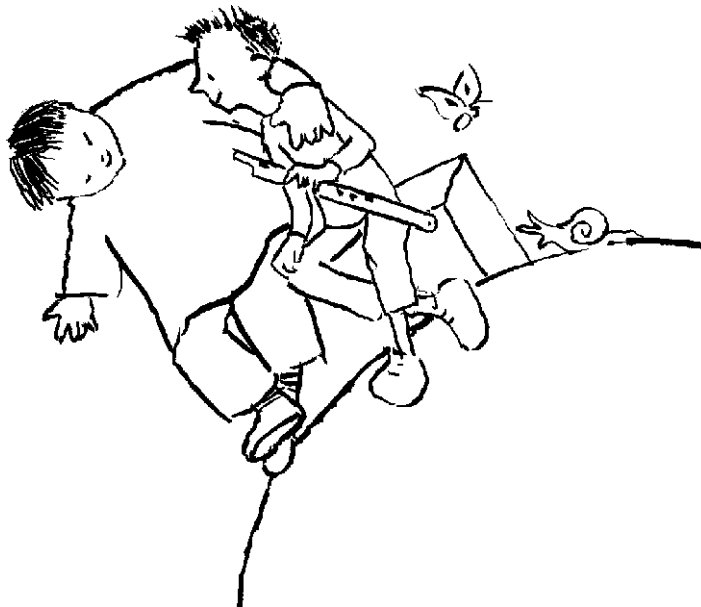
“La mamá de Nicolás maneja muchos elementos sobre la discapacidad de su hijo, incluso pertenece a la Asociación de Padres de Autistas. Ella me ha dado a mí mucha información y también les ha hablado a los otros padres en las reuniones de apoderados, contando y aclarando la situación de su hijo”, comenta la profesora Olivia Pérez.

Los desafíos que vienen

“La integración escolar ha generado una sensibilidad distinta frente a las personas discapacitadas. Tratar el tema de la diversidad sin vivirlo no pasa de ser un concepto abstracto, teórico, pero si ellos son capaces de respetar, de relacionarse bien con niños con discapacidades, van a poder respetar otras diversidades. Espero que el día de mañana sean respetuosos con los homosexuales, con los de otra raza o religión. En un curso donde hay niños integrados, el sentido de ayudar al otro es mayor que en un curso donde no hay niños integrados y no existe una cultura de aceptación. Aquí ya existe esa cultura gracias a la presencia de los niños integrados”, señala la directora.

“Ha sido enriquecedor para uno, como maestra, tener esta experiencia aunque es un trabajo enorme, no todo es color de rosa, hay desafíos y frustraciones, porque también uno se hace falsas expectativas y de a poco se va ubicando: *esto puedo pedirle y lo otro no*. Pero la integración ha sido beneficiosa para los niños, para los apoderados y los colegas, porque hemos podido entender que estos niños, si bien son distintos, sí pueden integrarse a la escuela y en todos lados”, señala Mari Román.

“Ahora la pregunta es ¿qué vamos a hacer después de octavo? ¿Vamos a abrir cursos de enseñanza media o vamos a tener que entregarles una orientación laboral? Hoy existen esas dudas. Nicolás ya está en octavo y cuando llegue el momento, si se quiere que el niño vaya a un liceo, tendremos que movernos y ver qué liceo estará dispuesto a aceptarlo y darle una atención adecuada”, plantea la directora de la escuela, Myriam López.



7. ESCUELA VÍCTOR JARA F-37

Está ubicada en la comuna de La Pintana y nació junto con la población de donde provienen los niños y niñas que estudian en ella.

La mayoría de los 34 docentes de aula y los cinco docentes directivos que trabajan en la escuela se incorporaron desde sus orígenes, permaneciendo en ella hasta hoy. La matrícula se eleva a 1.400 alumnos de ambos sexos, agrupados en cursos de 43 a 46 integrantes, distribuidos en dos jornadas: en la mañana concurren los niños y niñas que cursan el segundo ciclo de la enseñanza básica y en la tarde asisten los más pequeños, que acuden al primer ciclo básico.

El edificio principal de la escuela posee dos pisos y recorre de esquina a esquina la cuadra en la que se ubica. Allí se alojan salas de clases y oficinas administrativas cuyo uso es variable, debido a la escasez de espacios que la escuela tiene para realizar sus actividades regulares y extraordinarias. Así, por ejemplo, la sala de reuniones de los profesores funciona como tal durante la mañana y en la tarde se convierte en el lugar donde ensaya el taller de violín; o la sala de artes plásticas, donde la profesora y orientadora de la escuela combina su uso para el trabajo con los niños y la atención de los apoderados.

A mediados de la década de 1990, la Escuela F-37 reformuló su proyecto educativo institucional y pasó a denominarse Escuela Víctor Jara.

“El nuevo proyecto se elaboró conociendo el entorno del colegio, que se caracteriza por un marcado ambiente artístico. Aquí estudiaron, por ejemplo, los niños de la familia Tachuela, del Circo de Los Tachuelas. A ellos había que autorizarlos cada cierto tiempo para que viajaran por el país con su familia. Víctor Jara nació en un nivel socioeconómico muy similar al de nuestros niños, por eso nosotros decimos que cada uno de ellos podría ser un nuevo Víctor Jara. Son niños que incluso tienen características familiares similares a las de él, que en un momento dado su padre estuvo ausente y su madre cumplía ambas funciones, lo que no es extraño en este lugar. Este entorno nos dijo que el folclore y el arte podían ser la luz que nos guiara, nuestra carta de navegación, y por eso ocupamos el nombre de Víctor Jara. Sin ser una escuela artística, orientamos nuestro trabajo hacia cuatro áreas del arte: artesanía, pintura, teatro y música y danza folclórica. Hemos estado funcionando con talleres, para insertar estas áreas en el currículum, lo que nos incomoda mucho, porque los talleres tienden a concebirse con una duración determinada y nosotros queremos que lo artístico tenga continuidad a lo largo de los años de colegio, que esté presente en el currículum que se aborda en la sala de clase; nos gustaría transformar los talleres en asignaturas. Nos encantaría, por ejemplo, tener un ramo que se llamara Danzas Folclóricas de Chile”, cuenta Fernando Villarreal, su director.

Para alinear el currículum con los postulados del proyecto educativo institucional, la escuela está revisando los planes y programas de algunos establecimientos que han realizado experiencias similares. Mientras tanto, han hecho algunas modificaciones curriculares que han permitido dedicar la asignatura de Artes Plásticas al estudio del arte y a la práctica de la pintura, incorporar la ejecución instrumental en las clases de música y la representación teatral en el ramo de Lenguaje y Comunicación. Además, como actividades complementarias, se han realizado talleres de danza folclórica y de violín, dando origen a grupos artísticos que representan al colegio en encuentros, concursos y ceremonias escolares dentro y fuera de la comuna, ganando numerosos aplausos y premios.

Una escuela para todos

El único requisito para matricularse en la escuela Víctor Jara es tener la edad requerida por la normativa del Ministerio de Educación, cinco años para kinder y seis para primero básico.

“Uno entra a cualquier curso y, de los 45 alumnos, por lo menos hay cinco con déficit atencional, y cada día hay más niños hiperactivos, algunos de ellos con problemas neurológicos. Hay niños con problemas de inteligencia, limítrofes, una niñita que perdió la audición en un oído y ahora está perdiendo la del otro; también hay una niña que está perdiendo la vista. Han venido niños diabéticos, otros hemofílicos y uno con un tumor cerebral. Hace tiempo también venía un niño con cáncer a los huesos, que terminó en silla de ruedas; hemos tenido varios niños que se movilizan en sillas de ruedas. Esta es una comuna pobre y hay mamás que tienen hijos con alguna dificultad especial y se sienten desesperadas, porque no pueden llevarlos a una escuela cercana, pues no se los reciben, y para llevarlo a una lejana no tienen recursos”, cuenta la profesora Denise Obrecht.

“Cuando Emanuel salió del jardín infantil, yo intenté ponerlo en una escuela cercana y lo rechazaron. Me dijeron que ellos no estaban capacitados para atender a niños con discapacidad. Así es que me fui al Departamento de Educación de la municipalidad, les expuse el caso y me dijeron que me acercara a este colegio, y aquí no me pusieron ningún problema”, cuenta su mamá.

“Esta es una escuela que siempre ha estado dispuesta a recibir a todos los niños con la perspectiva de sacarlos adelante, de que sean felices. Nuestra expectativa es que aprendan y se integren, que no los miren como bichos raros, como todavía lo hacen algunos con los niños con Síndrome de Down. Esa es la idea, no porque el niño tenga una limitación no va a tener derechos. Hay que acostumbrar a la gente a que hay personas distintas y que tienen derechos y capacidades, igual que uno”, sostiene la profesora Malva Marinkovic.

“Muchos niños llegan acá y les cambia la vida, porque aquí trabajamos fuertemente la afectividad. Sienten que hay un espacio para ellos, un lugar donde no los andan apuntando con el dedo. Robinson, por ejemplo, es un niño que se graduó de octavo hace algunos años; él es parapléjico, se moviliza en silla de ruedas y ha tratado de superar todas sus limitaciones, porque la mamá murió en el parto y a él le dio una parálisis cerebral. Tiempo después murió el papá, quedando a cargo de sus abuelitos, que son muy ancianos y de una pobreza extrema. Robinson aprendió a valerse por sí mismo y hoy ayuda a sus abuelitos a vender en la feria”, cuenta Denise Obrecht.

La escuela también atiende las dificultades emocionales y cognoscitivas de los alumnos en el aula común a través de estrategias pedagógicas diversificadas. En el *aula de recursos* se brinda apoyo psicopedagógico a las niñas y niños del grupo diferencial; y para aquellos que requieren apoyo psicológico

para superar las dificultades emocionales que perturban su aprendizaje, funcionan pequeños grupos terapéuticos, conducidos por la orientadora de la escuela y una psicóloga del Centro Integral de Salud Escolar (CISE), organismo dependiente de los departamentos de Salud y Educación de la Municipalidad de La Pintana.

Ayuda mutua entre compañeros

“A los niños con discapacidad los tratamos igual que a los otros. No hay que hacer diferencias cuando se está ante ellos, para que el resto de los alumnos no los vean distintos y asuman su presencia como algo natural. En las escuelas se debería tratar que todo fuera muy normal con estos niños, porque ellos, con su discapacidad, se tienen que adaptar al mundo que los rodea. Van a tener que trabajar y para eso necesitan que se respete su diferencia, porque, aunque suene contradictorio, en algunas cosas sí hay que tomar en cuenta que son distintos”, sostiene Elizabeth Naranjo, jefa de UTP.

“Al principio, a Emanuel los niños le decían *Pie Chico*, y lo miraban porque andaba en la silla de ruedas. Yo le decía: *lo que pasa es que ellos no están acostumbrados a ver niños como tú, eres la novedad del lugar*. Ahora ya están acostumbrados, lo quieren hartos y lo ayudan. Él tenía que crecer y ambientarse con los niños de su edad. No porque es como es se iba a quedar solo en un rincón. Tiene que sociabilizar con la gente”, cuenta su mamá.

“Con Emanuel, más de alguna vez ha pasado que nadie lo baja del segundo piso porque él no quiere molestar a sus compañeros y les dice *me voy a quedar aquí*. Él se junta con varios niños, conversa y juega con ellos en los recreos, bromea y lo molestan exactamente igual que a cualquier otro, se empujan y él se devuelve muerto de la risa, pues la silla es parte de su cuerpo, en el fondo está jugando como lo hacen todos los niños”, comenta el director.

“Al integrar a un niño con discapacidad física a la escuela, lo ideal sería tener las condiciones adecuadas, tanto en los baños como en la subida y bajada del segundo piso, para que no dependa tanto de los alumnos, porque a ellos les gusta ser autosuficientes y no depender de los demás”, afirma María Peña, presidenta del Centro de Padres.

“Cuando Robinson venía a la escuela los niños en ningún momento lo separaron. Jugaban con él incluso a la pelota, en vez de tirársela a los pies, se la tiraban a las manos y él la devolvía. Si en la clase se trabajaba en grupos, los niños se peleaban para que Robinson quedara en su grupo. Era un niño igual a los demás en el curso; si le faltaba una tijera, se la pedía a sus compañeros como cualquier otro. En ningún caso había privilegios para él. Como tenía problemas con su motricidad fina y le costaba pegar papeles y otros elementos, los chicos le fijaban la mano, para que lo pudiera hacer. No le hacían el trabajo, sólo le fijaban la manito para que él tuviera mejor control y pudiera pegar, recortar y hacer otras manualidades. Así, ellos se van sintiendo parte del colegio y no como seres raros”, relata la profesora Malva Marinkovic.

“Al convivir con una persona con discapacidad, los otros niños no sólo se vuelven más solidarios, sino que se incentivan más, quieren superarse y se esfuerzan más al ver de lo que es capaz su compañero, con todas sus dificultades. Pienso que sería bueno acoger más niños con discapacidad”, afirma la presidenta del Centro de Padres.

Atención a las necesidades educativas especiales: logros y limitaciones

“Uno asume con mucho susto por no tener conocimientos previos sobre qué hacer con este tipo de niños, ya que en la universidad jamás te preparan para esto. En la universidad, las clases se hacían pensando en niños ideales, sin los problemas de los niños que vienen aquí, con una discapacidad o con carencia de alimentación. Hay niños que sólo comen lo que se les da en el colegio. En la universidad tomé un curso relacionado con los trastornos del aprendizaje, pero eso no es suficiente. La socialización de un niño con discapacidad no es un problema, pero sí lo es lograr aprendizajes. Hay que saber qué cosas concretas se pueden hacer y hasta dónde permitirles ciertas cosas. Yo, a los niños con discapacidad, les puse siempre exigencias, obviamente, no al mismo nivel que el resto de los niños, pero igual les iba poniendo metas. Intuía qué había que hacer, pero no tuve un aprendizaje previo para enfrentarme a esa situación. Un profesor siempre debe tener alguna meta de avance para cada uno de sus alumnos, aunque sea sobre aprendizajes mínimos”, dice Sara Pino, profesora del primer ciclo de enseñanza básica.

“A Nicole la recibí el año pasado, cuando estaba repitiendo segundo básico y hoy está conmigo en tercero. Mi primera meta con ella fue que pudiera comunicarse, que me comentara lo que le pasaba, que se acercara más a mí.

Esa meta de carácter afectivo se logró en buena medida y bastante rápido. En la clase se sientan en grupos de cuatro y ella comparte con su grupo. Pero había que preocuparse de los aprendizajes curriculares, porque ella no leía ni escribía. Estuvo asistiendo al grupo diferencial en la jornada alterna y yo trabajaba con ella de manera personalizada en la sala de clases, al interior de su grupo de trabajo. El primer objetivo de aprendizaje fue que reconociera y utilizara las vocales. Empezamos desde lo más básico, desarrollando la parte motora con ejercicios; luego alcanzó a dominar dos consonantes; pero después se bloqueó y no hemos conseguido que tenga nuevos progresos”, cuenta su profesora.

“Franco está todavía en manos del neurólogo porque al principio pensaron que era afásico, pero con la psicopedagoga le enseñamos a leer y a escribir muy bien. Entonces, ahora están evaluando si realmente es afasia o no. Él es el regalón de los niños del curso y enseñarle representa todo un desafío. Son 46 alumnos, trabajan en grupos de a seis y, por lo general, Franco se integra a uno de ellos y desarrolla las mismas actividades, pero un poco más lento. A veces le doy una atención más personalizada, me siento en su grupo y trabajamos con un cuaderno especial que tiene. Por ejemplo, como sus movimientos son toscos y le falta coordinación, le hago una plantilla más grande y la distribuyo junto con las demás sin que se den cuenta”, cuenta Malva Marinkovic, profesora de segundo básico.

“Los profesores que ya tenemos alguna cantidad de años trabajando con estos niños no tenemos ningún problema en integrarlos, siempre y cuando se den las condiciones para atenderlos. Se debería reducir la cantidad de alumnos por curso, porque siento que me falta tiempo para sentarme y conversar con Nicole, por ejemplo, pues tengo otros 45 alumnos que también están esperando que los atiendan. Nos hace falta material didáctico y mejorar la infraestructura. Para Nicole, por ejemplo, que tiene problemas en las piernas, es una dificultad enorme utilizar las sillas y las mesas que tenemos. En la parte humana, en esta escuela existe la mejor disposición para integrar a estos alumnos. El problema está en que también se den las condiciones para poder tratarlos como ellos necesitan ser tratados”, sostiene la profesora Pino.

Respuesta educativa diversificada

“La idea es que no todo el grupo debe avanzar igual, porque uno debe ver qué tipo de dificultad presenta cada niño y la manera de atenderla”, dice la profesora Malva Marinkovic.

“Hay varios profesores que están abiertos a desarrollar estrategias y actividades diversas y no sólo con los niños que tienen discapacidad, ya que a veces se juntan problemas de hiperactividad con problemas emocionales y hay que reaccionar según la característica de cada niño”, informa la orientadora de la escuela.

“Cuando tenemos niños con una discapacidad que dificulta sus aprendizajes en algún área curricular se simplifican los objetivos de esa área, adaptándolos a las capacidades de cada alumno. Cuando nos tocó atender a una niña con hipoacusia, fuimos a la escuela de sordos para hablar con la profesora especialista y ver cómo podíamos nosotros adaptar lo que hacíamos para ella. Con algunos alumnos con déficit mental hemos tenido que pedir autorización a la provincial para eximirlos de idiomas, porque simplemente no podían hacerlo. Cuando Robinson asistía a la escuela tratamos de que aprendiera lo más posible, así es que también teníamos que hacerle adaptaciones curriculares. Ajustamos el nivel de los objetivos y la evaluación tenía que ser diferenciada, porque como es hemipléjico tenía dificultades para tomar el lápiz, así es que los profesores en ocasiones le tomaban las pruebas de forma oral”, explica Elizabeth Naranjo, jefa de UTP.

La primera experiencia de la profesora Malva Marinkovic en la enseñanza a un alumno con discapacidad fue en la década de los 80, cuando ingresó a la escuela una niña con un tumor cerebral maligno, que le causó la pérdida de un ojo. “Los contenidos eran los mismos que veíamos con los otros niños, pero como ella no podía enfocar la vista, le daba más trabajo manual. Primero tenía que recortar y pegar letras y después palabras. Como no veía mucho, había que buscar artículos en los periódicos con letras grandes para que las distinguiera. La mamá traía algunos materiales y yo le daba tareas para que hicieran en la casa. Era una relación entre las tres: la niña, la apoderada y la profesora. Eso es muy importante. La Tabita, así se llama, aprendió a leer, a escribir y está viva”.

“En mi clase trabajamos harto en grupo. Yo doy las instrucciones de lo que hay que hacer, los chiquillos se asocian libremente y trabajan en conjunto. Emanuel se integra a los grupos y trabaja como cualquier otro, pero su evaluación es diferenciada, en relación con sus propios avances. En una ocasión, tenían que armar una maqueta con algún paisaje del mundo. Obviamente, él pintó nada más, no aserruchó ni hizo todo lo que otros niños hicieron, pero desarrolló una de las etapas del trabajo que fue pintar un pedazo de fondo. A él se le evalúa específicamente en lo que es capaz de hacer”, relata Denise Obrecht, profesora jefe de Emanuel.

“El año pasado, Emanuel no pudo asistir a clases durante largos periodos y al final del año sentimos que si lo promovíamos a octavo, lejos de hacerle un favor, lo íbamos a perjudicar, ya que él quiere seguir estudiando, y estaba quedando con muchos vacíos. Entonces, el profesor jefe llegó a un acuerdo con la mamá y la orientadora del colegio, para que este año repitiera séptimo”, cuenta Elizabeth Naranjo, jefa de UTP.

“Este año, Emanuel también ha debido faltar constantemente, pero vamos a tratar de que no repita otra vez séptimo, porque en el último trimestre él ha demostrado que es un niño inteligente y capaz de obtener buenos resultados si está estudiando en forma periódica. Además, repetir nuevamente puede afectar su autoestima, así es que vamos a intentar que siga con su grupo, que lo quiere mucho”, explica su actual profesora jefe.

El Grupo Diferencial: una alternativa de apoyo del aprendizaje

Existe un Grupo Diferencial integrado por 30 alumnos del primer ciclo de la enseñanza básica, que reciben apoyo psicopedagógico en el *aula de recursos*.

“A veces los niños con problemas motores son muy inteligentes y no tienen dificultades mayores en sus aprendizajes, pero cuando hay déficit intelectual o cuando un niño tiene problemas profundos de aprendizaje, llegan a mí”, comenta la psicopedagoga.

Para conformar el Grupo Diferencial, los profesores envían a la UTP un listado de los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Normalmente, el registro suma alrededor de 90 alumnos, de los cuales la psicopedagoga debe seleccionar a los 30 que requieran con más urgencia su apoyo. Para el resto de los alumnos, sugiere estrategias a los profesores para mejorar su atención en la sala de clases. El mismo asesoramiento reciben los profesores del segundo ciclo de enseñanza básica, cuando enfrentan dificultades para responder a las necesidades educativas especiales de algún alumno.

“Hemos tenido varios alumnos con discapacidad intelectual. De hecho, ahora tenemos dos en segundo básico y, de acuerdo con el diagnóstico del psicólogo, no deberían estar en esta escuela sino en una escuela especial, pero como el psicólogo ve que aquí igual han avanzado y la psicopedagoga los tiene ya empezando a leer, los dejan acá. Cuando los alumnos van a escuelas especiales, no logran los mismos avances que acá”, explica Elizabeth Naranjo.

“Los grupos diferenciales ahora están hechos especialmente para que el niño aprenda a leer. Estoy trabajando con un proyecto de activación de la inteligencia: diagnóstico y estímulo de las funciones psiconeurológicas. Trabajo la lectura y la escritura, de acuerdo con la capacidad y el ritmo de aprendizaje de cada niño, utilizando distintas metodologías. El problema de inmadurez está especialmente en la memoria visual y auditiva, así es que, después de enseñarles el nombre y el sonido de una letra y de mostrarles las distintas formas que puede tener, trabajamos escribiendo en el cuaderno, tratando de recordar su nombre y sonido. En la medida que van almacenando esa información, les voy dando pequeños trozos de lectura. Tengo varios silabarios fotocopiados; si el niño es muy lento, trabaja con uno más analítico; si es más rápido, con uno más global. Les voy pegando en el cuaderno los trozos de lectura y haciendo dictados, y al final el niño termina leyendo. También les enseño cálculo con aplicaciones concretas, hasta llegar a su desarrollo abstracto, que el niño pueda ser capaz de pensar. Se atiende el desarrollo de la motricidad, lo emocional y lo conductual, porque generalmente estos niños tienen problemas de comportamiento. Hay que saber escuchar al niño, hay que lograr que te cuente qué lo hace sufrir y saber dar una palabra de aliento, ser cariñoso con ellos. Yo muchas veces ocupaba los títeres, para que a través de este recurso manifestaran lo que les estaba pasando. Por ejemplo, la violación de una niña: me costó mucho que contara qué le había pasado, hasta que de repente me hizo un dibujo y ahí me mostró qué le habían hecho. Estos niños son muy carentes de afecto, han sido maltratados o están solos. Si tú los tratas con cariño, ellos solitos te cuentan sus problemas y los vas guiando. En ocasiones, hacemos una mesa redonda donde todos conversan, se cuentan sus problemas y ellos mismos se dan consejos. Yo tenía una alumna a la que le mataron el papá; estaba con depresión y yo trataba de conversar con ella para subirle el ánimo, pero sin muchos resultados. Un día, Robinson va y le dice: *mira, fíjate en mí, no tengo papá ni mamá, mira como soy, e igual estoy feliz*. Imagínate, la niña en ese momento lo miró, se sonrió y comenzó a salir de su depresión”, cuenta Juana Agüero, psicopedagoga.

Alianzas de colaboración

Desde hace dos años, la escuela aloja al Centro Integral de Salud Escolar (CISE) de la comuna, el cual desarrolla labores en las áreas física y psicosocial. En el área física se desempeñan dos técnicos paramédicos de la JUNAEB, quienes, con la colaboración de los profesores de los establecimientos educacionales municipales, se encargan de pesquisar y evaluar la presencia de alteraciones motoras, sensoriales o enfermedades en los alumnos, con el fin de direccionar

los aportes de la JUNAEB dentro de la comuna. Al CISE también le corresponde derivar a los niños para que sean atendidos por otros especialistas del área de la salud, cuando es necesario. El área psicosocial es atendida por un equipo de tres psicólogos, que revisan los problemas de adaptación escolar de los estudiantes.

“La misión del CISE es preparar a las escuelas para hacerse cargo de la diversidad, para convertirse en escuelas inclusivas, capaces de integrar a niños con dificultades conductuales o emocionales que les provocan problemas de aprendizaje. Nosotros nos dedicamos a la evaluación, diagnóstico y tratamiento de las disfunciones en la adaptación escolar, de manera individual, grupal y familiar. Atendemos desde simples problemas conductuales, hasta situaciones de maltrato y abuso infantil. La idea nuestra no es instalarnos como psicólogos dentro del colegio, sino más bien generar en las escuelas espacios de intervención diferentes y capacitar a la gente para que pueda ir atendiendo las dificultades cotidianas. El año pasado, por ejemplo, hicimos un taller con los profesores en relación con los niños con déficit atencional. Revisamos cuáles son las dificultades de estos niños, los factores neurológicos y ambientales que los pueden afectar, además de su inmadurez neurológica. Observamos desde la alimentación y el cariño hasta la cantidad de niños en el curso, o la metodología que se está usando. Hicimos un trabajo práctico, estudiando algunos casos concretos. También participaron algunos profesores de la escuela Víctor Jara. No es fácil hacer estos talleres con los profesores, porque generalmente ellos tienen muy poco tiempo para asistir”, cuenta Ximena Bugeño, directora del CISE.

La relación del CISE con las escuelas se realiza a través de las orientadoras de los establecimientos, quienes han sido capacitadas en la detección, derivación y tratamiento de las dificultades emocionales de los estudiantes. “La mayoría de los requerimientos que recibimos de las escuelas son para atender a niños con problemas de adaptación escolar. Si el niño no está presentando dificultades de adaptación, si está socialmente bien integrado, no requiere de nuestro apoyo. En la escuela Víctor Jara la mayor demanda proviene de los cursos de kinder, primero y segundo básico. Tienen dificultades como hiperactividad, conductas agresivas o perturbadoras dentro del aula; no respetan límites y normas, lo que les impide integrarse adecuadamente a la dinámica escolar. Entre kinder y segundo básico, los niños logran adaptarse a la escuela. Ya en tercero y cuarto básico, los casos de desadaptación son aislados”, continúa Ximena Bugeño.

“Si es necesario que algún integrante del CISE vaya a la sala de clases, lo hace. En ocasiones, han acudido a las reuniones de profesores a entregar su opinión sobre algunos de nuestros niños”, cuenta Elizabeth Naranjo, jefa de UTP.

Una de las modalidades de intervención del CISE son los Grupos Terapéuticos. “Trabajamos con una orientación gestáltica, a través de técnicas corporales intentamos que el niño vuelva a centrarse en sí mismo. Empezamos por cosas sencillas, como respirar lento, tocarse o caminar en cámara lenta, para lograr un autocontrol corporal; luego continuamos con juegos cognitivos para focalizar la atención, observar detenidamente láminas y figuras y distinguir una gama cada vez más amplia de detalles en ellas. Con estos juegos también se busca que puedan contestar con rapidez y, además, desarrollar la capacidad de autocontrol ante situaciones explosivas. Para eso recreamos situaciones ficticias, a través de las cuales ellos puedan aprender qué hacer y cómo hacerlo en determinados momentos. Trabajamos también el área emocional, elevando su autoestima. Lo que hacemos tiene un carácter conductual, como aprender a respetar los límites, saber que si un compañero te quita el lápiz, no lo puedes agredir; que hay que ser puntual y no se pueden ir cuando quieran. Ha resultado bastante bien y pasan cosas en la sala de clases como, *señorita, Juanito se está portando mal, dígame que se relaje*. Son cosas que empiezan a llevar al aula”, concluye Ximena Bugueño.

Con las orientaciones del equipo de psicólogos del CISE, la escuela Víctor Jara ha implementado un espacio de relajación al inicio de las clases, especialmente después de los recreos, cuando los niños están sobreexcitados. La inquietud nació de los profesores, que estaban buscando una forma distinta de intervenir aquellos momentos en que les resultaba muy difícil controlar a los alumnos. Se pone música calma por los parlantes del colegio y cada profesor va desarrollando una actividad de diez a quince minutos con los niños. Primero, se hace un trabajo de respiración lenta y de relajación corporal, para después realizar algunos ejercicios de imaginación básica. Así, los quince minutos iniciales en los que el profesor se agotaba tratando de controlar a los niños para realizar actividades que no siempre resultaban adecuadas, ahora los ocupan en disponer de mejor manera a los alumnos para la actividad de aprendizaje.

Búsqueda de soluciones al problema de la convivencia escolar

En la escuela Víctor Jara se han implementado cinco grupos terapéuticos para atender las necesidades afectivas de los alumnos que más lo requieren. Estos grupos funcionan bajo dos modalidades: una cerrada, de asistencia obligatoria para los alumnos, y otra abierta, donde los niños asisten voluntariamente. Cuatro de los grupos pertenecen a la primera modalidad cerrada y cada uno está conformado por cuatro, cinco o seis alumnos. Sesionan una vez a la semana dentro de la jornada escolar para asegurar la asistencia.

“Los integrantes de los grupos cerrados son los niños que más dificultades generan a los profesores en la sala de clases, por sus conductas disruptivas o agresivas. Algunos de ellos también tienen problemas neurológicos”, informa Denise Obrecht, conductora de dos grupos terapéuticos.

“Partí el año pasado con un grupo abierto para alumnos de quinto a octavo básico. A principios de año se les sugiere a los niños que si tienen un problema que nadie conoce, asistan a este taller los días viernes. El nombre del taller se lo pusieron ellos mismos: *Taller Confidencial*. Lo importante es que sepan que lo que se conversa y sucede ahí, si se llora o no se llora, nadie más lo va a saber. Algunos de los alumnos asisten todo el año y otros van rotando. Hay niños que asisten dos o tres veces, descansan y después vuelven a integrarse, dependiendo de los problemas que van surgiendo en su familia. Los niños y sus problemas van cambiando. Asisten niños que han sido golpeados o que han abusado de ellos; algunos incluso vienen porque se han sentido solos en este mundo, abandonados por sus padres que tienen que trabajar y no pueden estar con ellos. Han participado niños con depresión, que han estado a punto de suicidarse. Tengo una alumna que se me acercó porque, al enterarse por casualidad de que era adoptada, tuvo una crisis emocional y empezó a fumar marihuana. Entonces se acercó a conversar conmigo”, cuenta Denise Obrecht.

El compromiso de los padres

“Hay chicos que empiezan a mirar mucho a sus compañeros con discapacidad y uno debiera conversar con sus hijos para que sepan que los niños con discapacidad son personas comunes y corrientes. Así, los niños van a aprender a crecer con el sentimiento de igualdad y no se van a andar fijando en la condición física ni social de los demás”, afirma María Peña, presidenta del Centro de Padres.

“A los apoderados más comprometidos, los cito y los orientamos respecto a qué hacer para apoyar a sus hijos. A algunos se les da un trabajo especial para realizar en casa, porque, a veces, el tiempo no alcanza para completar las actividades. No se trata de que la familia le haga las tareas a los niños, sino que los guíen y les entreguen afecto. También hay mamás que nos dan apoyo en las salas. Vienen a tomar lectura porque, con 45 alumnos, yo no alcanzo a tomársela a todos. Uno las incentiva, le das un carné que las identifica, previamente se las prepara, se les indica cómo suena la letra, cómo se pronuncia cada vocal. Ellas realizan repasos, sobre todo con los más atrasados. Si los niños tienen que puntear, pegar o coser, entonces trabajan con los niños con déficit atencional o con los hiperactivos. Pasan inadvertidas porque los niños están habituados a ellas y porque se hizo un trabajo previo, diciéndoles que tenían que respetarlas”, explica la profesora Malva Marinkovic.

Los profesores de la escuela destacan la importancia del apoyo familiar al proceso educativo, especialmente entre los niños con discapacidad, cuyo valor se realza cuando este apoyo es interrumpido o desaparece.

“Con la abuelita de Nicole iniciamos un plan de trabajo conjunto. Estábamos en contacto permanente, yo le decía por dónde ir avanzando y qué cosas reforzar. Durante un tiempo logramos avanzar un poco. Ella pudo transcribir, aunque fuera con su letra desarmada, pero lograba transcribir. De repente se perdió el contacto con la abuelita, y el cambio fue evidente, sus progresos fueron más lentos”, relata su profesora.

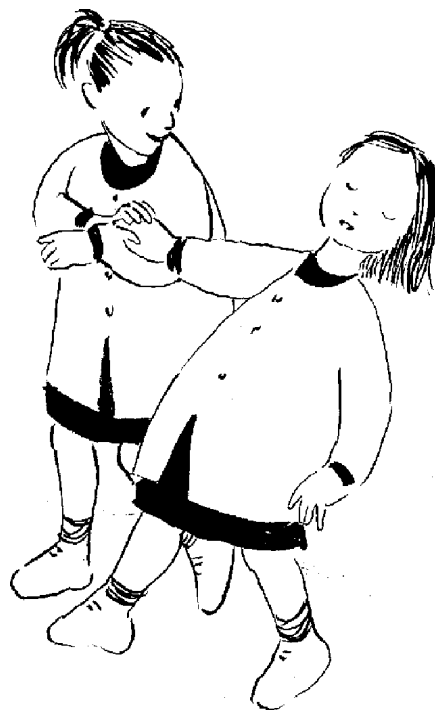
“Los padres de los niños con discapacidad normalmente tienen buenas expectativas para sus hijos. Quieren que salgan de octavo y ponerlos en alguna carrera técnica o que aprendan un oficio, como cocinar o coser. Tienen buenas expectativas, pero tal vez van a topar con la discapacidad de su hijo o en lo económico, porque para que un niño parapléjico se traslade hasta una escuela técnica o comercial se requieren recursos”, finaliza Malva Marinkovic.

La preocupación por el futuro

“A nosotros nos encantaría que nuestros alumnos con discapacidad puedan terminar su enseñanza básica y después egresen de cuarto medio, pero si no pueden, nos gustaría poder darles una alternativa para que se capaciten para trabajar”, afirma el director de la escuela.

“El momento de la graduación es muy emotivo, pero trae consigo la preocupación de qué pasara con ellos después, sobre todo con los niños que tienen dificultades motoras o intelectuales, porque no es claro que puedan continuar estudiando”, dice Elizabeth Naranjo, jefa de UTP.

“A Emanuel le dije, *empieza a pensar qué es lo que más te gustaría hacer en la vida y qué vas a poder hacer realmente*. Esa tarea se la dejé ahora, para que la piense de aquí a octavo, porque vamos a tener que buscar un lugar para que él pueda continuar estudiando después de octavo básico”, finaliza Denise Obrecht.



8. ESCUELA DE INTEGRACIÓN PABLO NERUDA

La Escuela de Integración Pablo Neruda es un establecimiento particular subvencionado gratuito, fundado en 1995 por Osvaldo Toro y su esposa, Raquel Contreras, director y subdirectora, respectivamente. Está ubicada en la comuna de Quilicura y tiene una matrícula de 520 alumnos y alumnas que asisten en dos jornadas alternas. Ambas jornadas cuentan con un curso por cada nivel de enseñanza básica, con treinta alumnos cada uno. El cuerpo docente está integrado por 25 profesores básicos y de asignaturas, y tres profesoras diferenciales que enseñan en los primeros grados, quienes se han perfeccionado en las bases curriculares correspondientes a los Niveles Básicos 1 y 2.

La escuela fue creada con el propósito de dar respuesta a la gran cantidad de niños de la comuna que quedan fuera del sistema educacional, que no son aceptados en ningún otro establecimiento o que son expulsados debido a sus condiciones de desventaja para enfrentar los requisitos y exigencias para ingresar o permanecer en las escuelas.

La misión educativa de la escuela es ofrecer oportunidades de educación a todos los niños, sin exclusiones. Que todos puedan aprender y desarrollar su autoestima, formarse como personas, respetando y ayudando a que los demás también crezcan.

Su edificio es una estructura sólida de un piso, con quince salas aproximadamente y un patio con juegos infantiles. Varias de sus salas se encuentran todavía en construcción, entre las que destacan la ampliación y remodelación de una sala de computación para implementar el proyecto Enlaces y un comedor para los profesores.

María Paz y Erika Parada son profesoras de educación diferencial, especialistas en trastornos del lenguaje y dan apoyo psicopedagógico a alumnos con dificultades de aprendizaje, que asisten al grupo diferencial. Mitzí Muñoz es coordinadora del Proyecto de Integración escolar de alumnos con discapacidad y atiende en su curso a un niño sordo.

En las labores de apoyo psicopedagógico a los alumnos con discapacidad, también se desempeña Julia Amaya, especialista en trastornos de la visión; Miriam Lobos, especialista en deficiencia mental, y Andrea Santander, especialista en trastornos de la audición y lenguaje. Además, la escuela cuenta con el apoyo de Ana María Vallejos, psicóloga que diagnostica a los alumnos y orienta al profesorado en la adecuación de sus formas de trabajo.

“Hemos traído especialistas y hemos respondido a la petición de la Dirección Provincial de Educación de mostrar y promover la integración de alumnos con discapacidad en varios lugares; hemos demostrado que esta es una realidad que debiera existir en todas las escuelas, pero que se elude por los costos que significa”, afirma el director.

“La escuela ha enriquecido el desarrollo social de mi hijo, ha visto el mundo tal cual es, lo ha palpado, porque si lo hubiera educado en un colegio de ciegos, él pensaría que toda la gente es así”, cuenta la madre de Agustín, un alumno ciego.

Una escuela sin requisitos de entrada

“No elegimos a nadie, no seleccionamos a nadie. La escuela no discrimina, no hay condición de ingreso alguna”, explica Raquel Contreras, subdirectora de la escuela.

“Este terreno tenía una construcción de cuatro salas y para empezar había que mantenerlo hasta marzo, pero faltaba el dinero. Entonces, organizamos peñas y actividades solidarias con las que logramos juntar el dinero y pagar el arriendo de septiembre a marzo. En marzo empezamos con cuatro cursos de veinte alumnos cada uno. Se financiaba solamente el sueldo de los profesores y el arriendo del local. Al inicio teníamos solamente cursos de primero a cuarto, después creamos el quinto, luego el sexto y así hasta el octavo; ahora tenemos quince cursos”, recuerda la subdirectora.

“Al haber más niños se financia un poco mejor la cosa, pero siempre funcionamos con pocos niños por curso para poder trabajar personalmente con los que les cuesta más aprender, y también como una manera de apoyar al profesorado, para que estén más motivados y puedan confeccionar sus materiales de trabajo”, agrega el director.

“Cuando llegan los apoderados les contamos que nuestro objetivo principal es formar personas y que los niños sean felices. No es meterles contenidos por los contenidos mismos, sino que aprendan a ser más personas. Formarlos en el valor de la solidaridad, pero no diciéndoles *hoy día vamos a pasar el valor de la solidaridad*, sino haciendo campañas solidarias para que el niño vaya involucrándose en ellas. Tú haces actividades para que ellos internalicen éste y otros valores. Por ejemplo, si hay un niño que no tiene zapatos, uno les dice a los alumnos: *saben, hay una compañera que requiere zapatos y necesitamos tal número. ¡Ah, yo tengo, tía!*, contestan ellos”, cuenta la profesora Erika Parada.

“Aquí no tenemos solamente niños integrados, hay montones que presentan dificultades específicas del aprendizaje, la mayoría con trastornos del lenguaje, niños hiperkinéticos o con déficit atencional, niños limítrofes que aprenden muy lento, niños con problemas de conducta. Esta es una escuela integrada abierta. Nos llaman para que recibamos niños que los han echado de todos los colegios. En muchas partes priorizan la excelencia académica, pero ¿qué pasa con los niños que no alcanzan un alto rendimiento? Nosotros siempre aceptamos a quienes no reciben en ningún lugar”, asevera la psicóloga del establecimiento.

Para atender los diversos requerimientos educativos del alumnado, la escuela también ha implementado talleres de nivelación de los aprendizajes y talleres de artes plásticas y música, impartidos por estudiantes de pedagogía y jóvenes de la comuna dedicados al desarrollo cultural.

“Esos talleres son para los niños con baja autoestima, que son tímidos, que tienen problemas de sociabilidad. A través de éstos, hemos ido entregando confianza a los niños, haciéndoles ver de lo que son capaces y haciéndoles entender que si reprobaron no fue por su incapacidad”, relata la psicóloga.

En 1996, la escuela inicia un proyecto de integración para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos con alguna discapacidad.

“Nosotros queríamos integrar niños discapacitados para darles un espacio que nadie les daba pero estábamos en pañales, no sabíamos qué iba a pasar, si el MINEDUC nos lo iba a aceptar. Nos hicimos asesorar por un profesor especialista en retardo mental y con experiencia en la elaboración de proyectos. Fuimos a la Secretaría Regional Ministerial de Educación y preguntamos quién era la encargada de integración, y si podía conversar con nosotros. Ahí nos dieron el esquema del proyecto, lo desarrollamos y lo enviamos. Un año antes había estado viniendo Agustín, un niño con ceguera, a reconocer las salas de clases. Cuando se aprobó el proyecto ya teníamos más niños integrados. Agustín venía apoyado por la especialista en niños ciegos del Jardín Infantil Luciérnaga”, recuerda Raquel Contreras.

El proyecto de integración contempla a 16 niños con discapacidad; 10 de ellos con déficit intelectual, cuatro sordos y dos ciegos, todos ellos provenientes de escuelas especiales.

“Eso ha sido muy importante ya que vienen con un apresto previo para trabajar los aprendizajes. En realidad, a la escuela asisten veinte niños con discapacidad mental, pero sólo 10 están adscritos en el proyecto de integración. En el caso de los niños sordos, se está diagnosticando a dos más”, comenta la profesora Erika Parada.

“Nuestra escuela es abierta, y eso significa que un niño con alguna discapacidad puede estudiar aquí y no es segregado en una sala aparte, sino que lo incluimos en los cursos comunes”, afirma Osvaldo Toro, director de la escuela.

“A pesar de que el proyecto de integración y la recomendación del Ministerio de Educación es tener sólo dos niños con discapacidad por curso, en algunos casos hay hasta cuatro niños por sala con problemas en audición. Nosotros igual trabajamos con ellos, aunque no contemos con la subvención especial”, informa la subdirectora.

Docentes integradores

“Raquel, la subdirectora, me dijo: *vamos a tener un niño ciego*. Al escucharla lo primero que me dio fue susto, porque yo nunca había trabajado con niños no videntes; no me sentía profesionalmente capacitada para tomarlo, así es que fue un desafío para mí. Lo que más me costó era dejarlo solo, porque como él no veía, me imaginaba que se iba a caer en cualquier momento. Además, yo no conocía la escuela ni la sala en que íbamos a estar, porque en ese tiempo se estaba construyendo; no sabía dónde había una bajada, una subida, una piedra. Entonces el miedo me llevó primero a sobreprotegerlo para que no se fuera a caer, andaba con él de la mano y eso no estaba bien. Agustín ya había hecho prekinder y kinder en un jardín infantil para niños no videntes, entonces venía con apresto y no fue tan difícil iniciarlo en la lectoescritura, como me imaginaba. El traía su maquinita, una regleta braille. Además, desde el Jardín Luciérnaga nos apoyaban a través de la especialista Julia Amaya. Ella venía una vez a la semana y me ayudaba a preparar material para él”, cuenta la profesora de Agustín.

“Mi miedo era que Agustín no fuera capaz de resistir este ambiente. Niños corriendo para todos lados, que te pasan a llevar sin querer, ¡imagínense un niño que no ve y lo pasan a llevar por no dominar el ambiente! Lo que hicimos fue traerlo antes de que ingresara a primero para que reconociera el espacio, los caminos. En ese tiempo él sentía un miedo atroz a no dominarlo y tiritaba entero, casi se llegaba a hacer pichí, era terrible de miedoso. Entonces, frente a eso yo pensaba que no iba a resultar, pero después, con el tiempo, me he dado cuenta que sí, que ha resultado”, recuerda Julia Amaya.

“Cuando comenzamos fue un desafío súper fuerte. Como yo era profesora diferencial, atendía siempre a pocos niños, grupos de siete u ocho alumnos, y acá tuve que tomar un primero básico con más niños. Empecé a tomar los casos en forma individual, me dedicaba a hacer el material hasta las tres o cuatro de la mañana para atender a todos estos niños, porque la escuela se creó como una escuela abierta, para recibir a cualquier niño. En ese curso yo tenía de todo, niños con rendimiento lento y *normales*. Estuve así medio año, sufriendo.

Después tuve que aprender a trabajar con cursos más numerosos, recurriendo a distintos materiales y utilizando la pizarra con los que van más avanzados, para después atender a aquellos niños que están con más dificultades. Aprendí a trabajar con grupos donde los niños que sabían más podían apoyar a los que sabían menos, como monitores”, comenta la profesora Érika Parada.

Pares: colaborando en la integración

“Los niños nos dan muchas sorpresas porque son mucho más adaptados. El impacto de tener un compañero diferente les dura un par de semanas, luego se acostumbran y asumen esa diferencia”, opina la psicóloga Ana María Vallejos.

“Al ver la ayuda que le prestaban sus compañeros a Agustín sentí que iba a lograr todos los objetivos que se habían planteado para su primer año. Que iba aprender a leer, a sumar y a restar, que es lo básico, y a manejarse en forma independiente, por ejemplo, a entrar solo desde la puerta de la escuela hasta la sala de clases, como lo hacen todos los niños”, asevera Julia Amaya.

“El integrarse desde chiquititos les da la posibilidad de tener un lenguaje igual al de sus pares, de compartir vivencias e ir fortaleciéndose frente a los problemas diarios, les da más independencia”, expresa María Paz Ponce, profesora diferencial.

Trabajando coordinadamente

“La coordinadora va a cada curso, ve lo que está pasando con los niños y va anotando igual como lo hace el médico con sus fichas. Tenemos archivos con la información de cada niño. Ella también participa en el equipo de gestión entregando información de los niños y los avances que están ocurriendo. Aquí los problemas se resuelven de inmediato; no hay que esperar reuniones porque hay cosas que se tienen que resolver sin demora”, cuenta la subdirectora.

“También hemos trabajado el tema integración en el consejo de profesores, aunque en algunos momentos se requiere trabajar sólo con los profesores de niños integrados. Por ejemplo, el tema de evaluación diferencial lo trabajamos en el consejo de profesores, porque involucra a los niños integrados y no integrados. Además, ahí vemos cómo hacer las pruebas. Si un profesor tiene en los primeros años un alumno sordo o ciego, otro profesor que está en séptimo u octavo lo

va a recibir alguna vez, y se requiere que desde ya entienda lo que es la discapacidad visual o auditiva, pues le va a servir cuando lo reciba en los cursos más avanzados. Uno tiene que ver que los profesores especialistas estén siempre; nos juntamos mensualmente para ver cuáles son los problemas que tenemos; conversamos sobre cómo estamos trabajando, se da orientación a los apoderados y si hay un padre muy angustiado se le deriva al psicólogo. Se van evaluando los casos individuales de los niños y solucionando los problemas que se van presentando”, informa la profesora Érika Parada.

Especialistas: un apoyo necesario

“Nos costó mucho hacer comprender a los profesores que no estarían solos con el niño, que tendrían nuestro apoyo, pero que sería de acuerdo con las necesidades del niño. Los profesores querían a los especialistas todos los días, pero en realidad tenemos unas pocas horas de atención, dos días a la semana. A través del perfeccionamiento se fue dando una preparación, todo un trabajo con el profesor, enseñando nociones de braille, de adaptación de material y una serie de cosas que lo preparan para que el niño no se sienta tan asustado en la sala. Cuando hablo con los profesores tengo que usar un lenguaje respetuoso, porque uno no puede llegar e irrumpir en su espacio. Ellos se sienten invadidos con esto de la integración y si uno no tiene buenas relaciones, se sienten pasados a llevar. Con el tiempo se logra una amistad como la que he tenido con todas las profesoras que me ha tocado trabajar. Así puedo hacer críticas y ellas me critican; me hacen peticiones y yo proposiciones; cuando nos juntamos a trabajar, elaboramos materiales o yo les digo me gusta esto, o, no me gusta esta prueba, hazla así, la adaptamos y no hay problema”, cuenta Julia Amaya.

“Cuando empezamos a trabajar ella me hizo un abecedario en braille y al lado la letra normal. Al final me lo aprendí de memoria, claro que no puedo leer ni escribir en braille, sólo puedo hacerlo con mi torpedo. Con los números fue igual, yo hacía trabajar a Agustín con su maquinita de escribir braille y lo revisaba con mi torpedo. Aquí fue importante el apoyo de Julia, me ayudaba a reforzar matemáticas, en especial en razonamiento lógico, cómo pensar”, cuenta la primera profesora de Agustín.

Durante dos años, la escuela contó con la participación de una profesora especialista en trastornos de audición y lenguaje. Ella enseñó a los profesores el lenguaje de señas y el sistema de escritura braille. “Esta experiencia fue entretenida. La especialista nos enseñaba frases cortas, como por ejemplo,

voy al baño o cómo está la mamá, y nosotras nos reíamos unas de otras por hablar con tanto gesto. A veces nos contaba un chiste y debíamos decirlo con señas, fue muy ameno”, recuerda la subdirectora.

Actualmente, una especialista apoya al profesor en el aula común, atendiendo los problemas de comunicación entre alumno y docente, especialmente a través del lenguaje de señas. En el *aula de recursos* trabaja específicamente en el reforzamiento de la lectura y escritura de textos y en lectura labial, apoyándose con material didáctico especial. La profesora especialista también realiza un trabajo con los apoderados de sus alumnos, para que éstos incrementen el vocabulario de los niños.

“Cuando llegué, el rol no estaba muy bien definido: psicóloga de integración o psicóloga de la escuela. Entendiendo que esta es una escuela de integración, eso implicaba atender a todos según sus necesidades, y para eso, definimos tres áreas de trabajo: con los niños, con los apoderados y con los profesores. El año pasado hice un taller de afectividad con los niños que tenían más problemas de conducta y trabajé con los niños con discapacidad según las necesidades del momento. Los profesores han tenido que aprender a comunicarse con niños sordos, han tenido que recurrir a señas universales, han tenido que preguntar más. Es un desafío para ellos porque trabajan en condiciones pobres. Para mí ha sido lindo, he aprendido mucho trabajando, he aprendido de los profesores y de los especialistas. He aprendido lo que es integración, ya que hablar de ella es fácil, pero hacerla no es fácil”, concluye la psicóloga Ana María Vallejos.

Atendiendo a las necesidades educativas especiales. Adecuaciones en la práctica

“Decidimos tener dos niños integrados por curso y con el mismo déficit porque no todos los profesores están preparados, y en todos esos casos se hacen adecuaciones según las necesidades del niño y no del grupo. Tener dos niños con el mismo déficit permite un mejor desarrollo del trabajo del profesor”, comenta el director.

“No hay una adecuación curricular escrita en la hoja, lo que existe es adecuación curricular en la práctica, porque trabajo con cada niño de acuerdo con su realidad. Con Agustín trabajé con silicona o con cola fría. Si yo hacía una flor, le pasaba silicona por el contorno, quedaba en relieve y él podía tocar la

forma de la flor. Después, él la pintaba por dentro o la rellenaba con papel o plasticina, según la indicación. También se trabaja con muchos juguetes, como por ejemplo, animales, tazas, para que las cosas que él no ve, las imagine”, cuenta la profesora diferencial María Paz Ponce.

“En la clase, primero escribo las instrucciones en el pizarrón y luego distribuyo las guías de trabajo que los niños van a seguir; después me dedico a los niños integrados, le doy las instrucciones a uno y después al otro”, explica Mitzi Muñoz, profesora jefe del tercer año básico que atiende a dos niños con discapacidad mental.

Estrategias diferenciadas de evaluación

Los profesores verifican los aprendizajes de los alumnos evaluándolos diferenciadamente de acuerdo con los objetivos que se han fijado para cada uno de ellos, sin perder de vista sus capacidades individuales.

“Se miden las competencias que ellos tienen de acuerdo con las adecuaciones de contenido que se hayan hecho. Si es un niño con discapacidad auditiva, generalmente tiene retraso pedagógico, va más lento. Eso lo trabajan en conjunto la profesora de apoyo con la profesora del curso. En los casos de niños con discapacidad mental, la profesora especialista ve cuál es el nivel del niño y le propone a la profesora del curso cómo ir trabajando. Una evaluación no es una receta, tiene que ver con cada caso. Por ejemplo, si estás viendo cuál es el nivel de lectura de un niño, hay que ver si lee palabras u oraciones y qué letras sabe, qué tipo de comprensión tiene, si es literal o si hace abstracción. Los niños con discapacidad visual generalmente van al nivel del curso y ahí se involucra mucho más la profesional especialista en la evaluación para la promoción”, explica Julia Amaya.

Los apoderados, un apoyo más

“Al comienzo, nosotros teníamos niños con Síndrome de Down y los otros papás pensaban que sus hijos se iban a contagiar”, comenta Osvaldo Toro, director de la escuela.

“Tuvimos que sensibilizar a los apoderados para que entendieran que recibíamos niños con necesidades educativas especiales. Nos reunimos con los apoderados y les informamos de qué se trataba nuestro proyecto. Con Agustín,

por ejemplo, la gente al principio sentía lástima, pero cuando empezamos a recibir niños con deficiencia mental leve, hubo más problemas y rechazo; algunos apoderados preguntaban: *¿esto no se contagia?*, o decían, *mi hijo quizás va a tener problemas por juntarse con un deficiente*. Tuvimos que ir haciendo un trabajo especial, convenciéndolos de que nosotros como adultos debemos ir aceptándolos. Es un trabajo que ha ido avanzando paulatinamente y la gente ha ido poco a poco aceptando”, relata la profesora Érika Parada.

“Los padres integrados llegan muy asustados y angustiados, tienen historias de diversos diagnósticos y han pasado por un montón de colegios. Llegan acá pidiendo que traten bien a sus hijos y que ojalá aprendan algo. Para nosotros es importante bajarles esa angustia explicándoles qué es una discapacidad, aunque hay algunos padres que saben más que uno del tema. Pero hay un montón de mitos en torno al retardo mental, nadie les explica qué es una batería WISCR, qué significa el puntaje, qué capacidades tiene su hijo, hasta dónde puede llegar. Estas cosas las tratamos de conversar desde las primeras entrevistas que tenemos con ellos”, cuenta la psicóloga de la escuela.

“Los niños sordos presentan un desafío mayor porque se parte de cero, todo es más lento y uno también debe ir aprendiendo. Además, tiene relación el que sus papás no asuman bien que son sordos y no les pongan el audífono; ahí entra la psicóloga para ayudarles a asumir el problema de sus hijos. Uno de estos niños quedó sordo hace dos años por una meningitis, en kinder tenía audición normal. A esa madre le ha costado mucho asumir la sordera de su hijo, por lo tanto, no le pone sus audífonos y cuesta trabajar sin esos implementos que facilitan la comunicación. También es cierto que los papás están pasando por situaciones de cesantía y pobreza, tienen otras prioridades, como trabajar para tener comida en sus casas, por lo que muchas veces no tienen tiempo ni capacidad de preocuparse de sus hijos”, dice la profesora Érika Parada.

Los padres que superan sus miedos a la integración pueden convertirse en un apoyo fundamental en el proceso educativo de sus hijos. “La mamá de Agustín me apoyó mucho porque ella sabía leer y escribir en braille, entonces me preparaba los materiales”, cuenta la profesora jefe de Agustín en primero y segundo básico.

“Al principio me costó, porque para ninguna madre es fácil aceptar que su hijo es así, pero tengo la esperanza de que se valdrá por sí mismo algún día. Si las profesoras me tuvieran que evaluar no me podrían decir que no me he preocupado de mis hijos; hemos sido un equipo con las profesoras de la escuela.

Por mucho que los profesores quisieran educar a mi hijo, si no estoy no es posible, porque yo soy la que tiene que reforzarlo en la casa”, cuenta la mamá de Agustín.

Las proyecciones en integración

Las múltiples necesidades de los niños, niñas y adolescentes de la comuna no pueden ser totalmente satisfechas por la escuela; sin embargo, ésta despliega sus mayores esfuerzos a objeto de compensar tales necesidades. Tener un techo que los cobije, poder continuar sus estudios o insertarse en el mundo del trabajo son algunos de los requerimientos de los alumnos con discapacidad y de muchos de sus compañeros.

“Nos gustaría que esto se hiciera en todas las comunas, que todas las escuelas tuvieran programas de integración para que ningún niño se quedara en la casa porque la escuela lo rechaza o por el temor de los padres. Se piensa que el Síndrome de Down es algo malo, que no debe saberse, y los tienen arrinconados en las casas sin hacer nada, con todo el drama que eso significa y sabiendo que pueden estar en una escuela normal sin ninguna dificultad. Ojalá los proyectos no se establezcan por un periodo determinado, sino que sean permanentes, porque así como los niños necesitan comer todos los días, también necesitan de educación y quieren vivir todos los días las mismas maravillas que la vida les da. La escuela se ha propuesto varios proyectos. Primero, deseamos contactarnos con empresarios de la comuna para ver ofertas laborales para los niños que van a llegar a un determinado nivel de aprendizaje y necesitan ser independientes económicamente. Estamos viendo la posibilidad de extender nuestra escuela a la enseñanza media, porque ¿qué va a pasar con los niños integrados una vez terminada la básica? También hemos comenzado a participar con otras organizaciones de la comuna para articular una red comunal de integración, porque no basta que los niños estén integrados dentro la escuela y afuera sigan siendo discriminados”, expresa el director.

“En definitiva, la integración es mejorar la calidad de vida de la persona con discapacidad y de todas las personas, en el sentido de que se les da la posibilidad de ser más personas, de sentirse partícipes de lo que es la vida social en la escuela, en su casa, en el almacén de la esquina, en el trabajo, en los estudios. Son más personas, son más considerados, no son un grupito aparte, sino parte activa de la sociedad. Con la integración tú puedes lograrlo, porque le das la posibilidad de aprender todo lo que tienen que aprender y de que logren disfrutar de todos los beneficios que la sociedad ofrece”, concluye la especialista Julia Amaya.



9. COLEGIO FRANCISCO DE MIRANDA

El Colegio Francisco de Miranda fue fundado en 1968 y está ubicado en la comuna de Peñalolén, en el sector oriente de la ciudad de Santiago. Es un establecimiento educacional particular pagado, que atiende a 610 alumnos y alumnas distribuidos en 27 cursos entre educación prebásica, básica y media humanista-científica. Tiene dos cursos por nivel educativo, con 20 alumnos cada uno en promedio. La jornada escolar diaria se extiende desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde.

El proyecto educativo del colegio se orienta a la formación de un ser abierto al conocimiento, estable psicológicamente y consciente de su ser social, guiado en su quehacer social por la preocupación del hombre y la naturaleza. También promueve el desarrollo de un currículum centrado en la persona y sensible a la diversidad, así como una práctica pedagógica que reconozca a cada alumno en su singularidad.

A partir de 1999, el colegio integra entre sus alumnos a niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas, principalmente, a una discapacidad mental. Los primeros alumnos integrados provenían del colegio de Integración Sumalao, que el año anterior cesara en sus funciones. Tras conversaciones con

el directorio y los profesores del colegio, se programa una serie de actividades preparatorias para el ingreso de 30 alumnos, dentro de los cuales 8 tenían discapacidad. Hoy en día están integrados en todos los niveles de la enseñanza básica alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad.

Todas las edificaciones del colegio tienen un solo nivel, a excepción de dos salas de la enseñanza básica ubicadas en un segundo piso, y de la biblioteca, donde David, el mayor de los niños con Síndrome de Down, de 14 años y alumno de 8º básico, desempeña algunas labores en la biblioteca como una manera de aproximarlos al mundo laboral.

Resignificando el proyecto educativo

“La atención a la diversidad no era una situación nueva para el colegio. Nosotros habíamos hecho algún tipo de integración en el pasado, pero habían sido experiencias muy asistemáticas, principalmente acogiendo a muchos niños retornados del exilio, con dificultades emocionales, de desadaptación cultural, sin manejo del idioma español. Eso hizo que, en general, el profesorado recibiera el proyecto como una iniciativa muy positiva. Nos sentíamos con muy buen estado de ánimo para acoger la llegada de estos niños”, dice José Miguel Taiba, el orientador del colegio.

“Creo que nos fuimos achatando un poco, repitiendo las cosas que habían sido exitosas sin buscarle nuevos desarrollos y el haber incorporado el programa de integración nos ha ayudado a reconstruir un nuevo perfil del colegio, a colocarnos como un colegio innovador, como un colegio que dentro del concierto de los colegios particulares ofrece algo interesante en términos de lo que ocurre con el trabajo docente, con los aprendizajes de los niños y las niñas”, reflexiona Domingo Espejo, director de la enseñanza básica.

“Pero la atención a la diversidad no se refiere sólo a aquellos alumnos y alumnas provenientes del extranjero. En este colegio la diversidad se ha trabajado siempre. Aquí los niños son todos súper distintos. Hay niños con Síndrome de Down que tienen la carita diferente, pero hay otros que tienen un problema asociado a lo emocional, complicado, una fobia escolar, hiperactividad, déficit atencional severo u otras complicaciones. Como no se había sistematizado de esta manera, esto es un aporte, pero creo que aquí la tierra está un poquito más fértil, más preparada para este tema de la integración”, asegura una profesora de básica.

Sensibilizándose y superando los temores

“Para llevar a cabo la integración de los niños y niñas con discapacidad, se realizó un convenio de cooperación técnica con la Fundación HINENI que buscaba favorecer la acción de sus especialistas en términos de la instalación del proyecto y la asesoría a los profesores. Ha sido un proyecto bastante acompañado por ellos, sobre todo el primer y segundo año”, informa el orientador.

“También hubo reuniones con los padres para informarles y acoger sus inquietudes. En general, tenían una actitud bien solidaria con respecto a lo que significaba tener niños integrados, aunque algunos que manifestaban su recelo, porque en realidad nosotros no teníamos idea de lo que era un alumno con Síndrome de Down. Uno recibe de oídas ciertos reportes, que tiene un problema de cromosomas, que tienen ciertas características físicas, que la carita es distinta y punto. Que son muy amorosos y muy tiernos. Pero también habían otros cuentos como que tenían una libido más exacerbada, no sabíamos si se iban a hacer pipí o no. O sea, para nosotros era un mundo desconocido y para los papás también. Yo estaba muy asustada con esto, pero entendía que tenía que subirme a este carro y *tirar p`arriba*. En definitiva, me acuerdo que a mis papás yo les decía: *les pido un voto de confianza, déjenme ver cómo va la cosa, tienen que pensar en que nosotros también sabemos que necesitamos apoyo, sabemos que tenemos algunas debilidades, y eso es súper importante. Vamos a estar atentos a ello y por favor dejen que nosotros veamos eso*”, cuenta una profesora de básica.

Tras las primeras reuniones, en el semestre previo a la integración, se organizaron encuentros entre los profesores del colegio y los especialistas de la Fundación HINENI. En aquel tiempo, José Miguel Taiba comenzó a coordinar la integración en el colegio.

“Se hicieron unas jornadas de discusión del tema, de conceptualización. También hubo una reunión de conversación, de intercambio de experiencias con los profesores del Sumalao y nosotros. Los profesores de aquí visitaron el Sumalao para ver cómo se hacía. De hecho, había profesores que nunca habíamos tenido contacto real con un niño con Síndrome de Down. Todo eso culminó en diciembre de 1998, con un curso de 30 horas de capacitación”, recuerda el orientador.

Los niños del Sumalao también visitaron el Francisco de Miranda. Un día de intercambio nos permitió generar algunas acciones de sensibilización con el alumnado, convivencia, ejercicios y juegos de presentación.

Previamente, los profesores habían preparado el terreno explicando qué dificultades tenían los niños y por qué requerían cierto apoyo especial.

Al comenzar el año escolar de 1999 se incorporaron regularmente al colegio los alumnos con discapacidad. El primer mes, fue de acompañamiento general, 24 horas de servicio para el profesor y para los niños. Íbamos por las salas, tratábamos de tener contacto con todos en un horario lo más flexible posible. Los niños llegaron a cursos de veinticinco alumnos, lo que fue muy beneficioso. Se optó porque hubiese sólo un niño integrado por curso, pensando que en el colegio había otros niños que no tenían Síndrome de Down, pero que tenían muchos problemas. O sea, si en un curso había un niño con problemas que no fuese discapacidad, al niño integrado lo poníamos en otro, para facilitar el trabajo del profesor, para dejar equilibrado el nivel de necesidades”, recuerda Manuel Pérez, fonoaudiólogo de la Fundación HINENI.

Reencantando y renovando la labor docente

“Durante los primeros años las personas decían que el colegio se había reencantado con algo. Había encontrado un tema para discutirlo todos los días. Pero también trajo lo otro, es decir, preguntas como: ¿el colegio podrá responder a esto?”, reflexiona Manuel Pérez.

“Uno está harto rato asustada con los niños integrados. No es que uno diga *me fue bien con la Rosario y guau, soy experta*, porque cada niño es distinto. Cuando tú hablas con un niño integrado, cuando tienes un niño integrado, entiendes la diferencia, lo que es, lo que son. Y no sólo entiendes a la Rosario distinta, sino también a ése que se saca puros sietes, a ése que le cuesta más o menos, al que es hiperkinético. Nosotros estamos empezando con esto. Yo creo que uno, de manera intuitiva, lo hace siempre. Uno ve a Juanito, a Pedro o a Vicente y dice *a ver, creo que por aquí le puedo achuntar mejor*. Que es lo que yo llamo intuición pedagógica, porque tú le buscas el lado al niño, y en realidad se lo encuentras”, explica Ximena Conejeros, una profesora básica.

Refiriéndose al apoyo recibido de la Fundación HINENI, manifiesta: “Con ellos aprendí a hacer adaptaciones curriculares, aprendí a tener paciencia, aprendí a ponerme metas posibles y bien reales, y eso me ha servido muchísimo. Es que a nosotros nos han enseñado de una manera tan rígida, casi nos han enseñado a ser instructores. Los profesores tenemos un poco de miedo, porque nos cambia la visión, nos cambia la cosa, nos dan vuelta el switch y nos dicen que es de esta

forma y no como yo la había visto. Por años hemos sido instructores y hemos tratado de igualar a todos los niños, y queremos todo, el cien por ciento. Y el cien por ciento es éste, ¿te das cuenta el cambio?, la diferencia, la mirada distinta que uno tiene. De no haber sabido esto a lo mejor yo sería una instructora más”.

“La integración ha sido un aporte, porque te tienes que poner mucho más creativa, entretenida. Ha sido genial, porque se te ocurren muchas cosas. Tengo la sensación que yo antes hacía unas clases mucho más comunes y corrientes, y he tenido que hacer más juegos e incorporar mucho más lo motor, subirse arriba de la mesa, jugar, disfrazarse. Si tú eras un profesor común y corriente y sigues siéndolo, la integración puede llegar a ser un estorbo si no logras que el niño o la niña se sume en términos de disciplina. Tienes que ser mucho más abierto. En ocasiones, tengo que dejarla jugar y después la agarro y hago un ejercicio con ella. Yo tengo disfraces, se coloca tacos y después le trato de enseñar la suma con reservas. También tengo el apoyo de los otros niños, que son súper colaboradores”, relata Victoria Castro, profesora de segundo básico.

Aprendiendo a convivir en la diferencia

“Cuando tú educas para la integración, educas para la diversidad. Entonces los niños aprenden a verse de manera distinta y hay otra parte que se le agrega al desarrollo. Un curso que ha tenido un niño con Síndrome de Down o con necesidades educativas especiales, no es igual a un curso que no ha tenido esa experiencia. La integración es una posibilidad real de desarrollo educativo, tanto para el niño que sufre una discapacidad como para el resto del grupo. Hay una situación educativa potente, que tiene que ver con la convivencia, la aceptación, los valores”, expresa el orientador.

“Es algo que en el colegio se había perdido, porque cuando llegaron numerosos niños desde el exilio y se integraron a las salas de clases, esas generaciones tuvieron la experiencia de vivir con niños distintos, algunos ni siquiera sabían hablar. De manera tal que ellos pasaron por la experiencia de interactuar con niños que biológica y físicamente se ven igual, pero que en definitiva eran distintos. Entonces tú aprovechas cada oportunidad para que los niños vayan capitalizando esta experiencia”, relata el director de educación básica.

“Cuando un chiquillo va corriendo por el patio, los otros están jugando a la pelota y ven que ese niño apenas camina y tiene dificultades, paran un poco la pichanga para que pase, eso es un aprendizaje”, dice Francisco Ruiz, rector del colegio.

En algunos cursos los niños llegaron a hacerse cargo maternal o paternalmente de los niños con necesidades especiales. En los cursos donde ocurrió eso, los niños después de un tiempo se cansaron, porque lógicamente no es un rol para el cual ellos estén preparados. En otros cursos, las profesoras y profesores propiciaron una relación más igualitaria entre los pares, entre este niño con necesidades especiales y otros niños *normales*. En esos cursos la situación ha sido bastante mejor llevada por parte de los alumnos. Como en el caso de Carlos, en que las niñas y los niños lo habían integrado a uno de sus juegos que los adultos no conocíamos. Creo que eso es producto de que la profesora de ese curso estimuló una relación más horizontal, no de tanta protección”, comenta Domingo Espejo, director de educación básica.

“Al darse cuenta que a Rosario le cuesta leer, los chiquillos se ponen exigencias mayores. Se van dando cuenta que, en realidad, pueden hacerlo mejor. Es una cuestión que llega sola, espontánea, que se va generando en el grupo”, comenta una profesora de educación básica.

“He visto que a los compañeros de David les ha costado entender que él, con menos exigencia, se puede sacar un siete, cuando ellos tienen que hacer mucho más para sacárselo. Es increíble eso. A pesar de estar en octavo, tienen este sentimiento de *¡pucha!, se sacó las sumas, no hace las cosas y yo tengo que hacer quinientas mil*. En la medida que más avance curricular exista, los compañeros son mucho más críticos, tienen más problemas. Te pueden decir: *es un flojo, se hace, abusa*”, reflexiona Manuel Pérez, fonoaudiólogo de la Fundación HINENI.

Las propuestas educativas personalizadas. Un camino de trabajo en la diversidad

“Si nuestra conversación de los días martes es sobre los niños con necesidades especiales, de sus aprendizajes, de las didácticas que tenemos que implementar, de los instrumentos que es necesario diseñar, construir, de alguna manera, eso es posible trasladarlo a la práctica de trabajo con los otros niños”, asegura Domingo Espejo.

“Empezamos a apropiarnos de la idea de que los niños tienen necesidades educativas que pueden ser distintas, pero hay un rango de ser distinto que puede ser común. Esta definición tiene una flexibilidad. Hay algunos que tienen necesidades educativas definitivamente especiales, que pueden ser muy transitorias como, por ejemplo, un niño que pasa un muy mal momento emocional por la separación de sus padres, que hace un duelo, que los primeros meses puede ser muy complejo y probablemente baje su rendimiento, y ahí hay que flexibilizar los criterios. Hay una adecuación en términos de las oportunidades que el niño necesita. Y están estos otros chicos que tienen discapacidad y que van a requerir adecuaciones permanentes”, comenta el orientador.

“Nosotros atendemos a los niños integrados en el mismo curso. Mientras el resto del curso trabaja en base a objetivos comunes, nosotros desarrollamos otro tipo de trabajo con ellos. Hay una planificación de trabajo distinta relacionada con los contenidos que está trabajando el grupo”, precisa la profesora de comunicación y lenguaje.

“En términos prácticos, nos sentamos con los especialistas y elaboramos una propuesta que tiene que ver con los objetivos de las distintas asignaturas. Los profesores hacen su propia propuesta, bien acotada, y después transversalizamos algunos objetivos que son importantes que se vayan logrando”, explica una profesora básica.

“Así, las adaptaciones curriculares planificadas se plasman en las propuestas educativas personalizadas, un documento que se entrega a la familia en una reunión con el profesor jefe y el equipo de apoyo. La propuesta educativa incluye lo que se denomina Objetivos Transversales, es decir, algunas acciones que queremos intencionar transversalmente respecto al niño. Por ejemplo, Rosario necesita desarrollar su seguridad en la expresión oral. Entonces estas intenciones, que Rosario pueda opinar en voz alta, que pueda leer en voz alta o que pueda preguntar, todos los profesores debieran trabajar en eso. Uno, son los objetivos transversales; dos, las adecuaciones propias de cada asignatura, que incluyen los objetivos que se diseñan para esa asignatura, los criterios para la evaluación que se van a tener en cuenta, algunas recomendaciones o peticiones para los papás y la propuesta que va a desarrollar el especialista de apoyo en el trabajo individual”, señala José Miguel Taiba.

“Trabajo con el curso, pero me dejo un espacio dentro de la misma hora para trabajar con Rosario. En algunas actividades ella participa igual que sus otros compañeros, especialmente en todo lo que tenga que ver con expresión

oral. Me interesa mucho que hable, que se exprese. Por ejemplo, hay una actividad semanal de la noticia. No a todos les toca por supuesto, pero es en pareja y la semana pasada a ella le correspondió elegir una noticia actual y comentarla en clases”, cuenta Georgina, la profesora de comunicación y lenguaje.

“Cuando uno logra construir esa plasticidad respecto del trabajo docente cotidiano, los niños con necesidades especiales no significan problema, incluso te ayudan al desarrollo del trabajo. Lo que hace Lucho, por ejemplo. A Rosario le cuesta hablar, hablar en público, hablar fuerte, que se le note, y a Lucho se le ocurrió la fantástica idea de que ella pase la lista, y la pasa con número, escribe los números en el libro de clases. Rosario ya habla en el curso y seguramente eso va a potenciar el que, en algún momento, hasta pueda hacer una disertación”, opina el director de educación básica.

“Pero no toda actividad es planificada. Con Daniela, cuando le paso una ficha a todo el resto y veo que ella no puede resolverla, la invito a ordenar la biblioteca, o le pido que me marque en una revista las letras que conoce”, señala Victoria Castro, profesora de segundo básico.

La conexión afectiva. Factor clave para el aprendizaje

“Lograr que un crío se sienta cómodo en un grupo es lo primero. No puedes hacerle clases a un niño que está interferido por otras cosas. Y eso parte por lo emocional, gracias a eso, ellos han tenido desarrollos y avances”, dice Ximena, profesora básica.

“Con el niño Down debes tener una integración a nivel afectivo. Si el niño te quiere, tú puedes hacerlo todo. Con David conversábamos, salíamos a recorrer el patio, observábamos, él me hacía algunos comentarios, y yo a él. Situaciones de su vida cotidiana, sin apuros. Me di cuenta que este niño tenía un nivel de sensibilidad extraordinario. Eso me dio la pauta para entender los otros casos que tengo en este minuto. Para mí es fundamental primero la parte afectiva y la parte social. A los niños hay que integrarlos con sus compañeros. Se tienen que sentir queridos, aceptados”, comenta Georgina, profesora de comunicación y lenguaje.

“Si confía en mí hace lo que le pido; si me quiere, me resulta todo. El Gabo aprendió a leer. Nadie esperaba que ese niño leyera y es porque me quiere”, dice Victoria, profesora de segundo básico.

“La afectividad atraviesa la labor educativa. Podemos entrar a los aprendizajes desde distintas esferas, no sólo desde lo intelectual, sino haciendo uso de distintas estrategias de sensibilidad para poder diseñar un aprendizaje que les resulte significativo a estos niños. Por ejemplo, el otro día hablaban de lo valioso que había sido para Catalina conocer la letra *che*, que no la conocía. Empezó a escribir palabras y de repente se dio cuenta que podía escribir el nombre de uno de los profesores con los cuales ella ha construido una muy buena relación afectiva y emocional, el Checho. Fue notorio cómo emocionalmente la impactó. Empiezan a darse cuenta ellos de que hay cuestiones que pueden aprender y descubren que les son útiles”, plantea Domingo Espejo, director de educación básica.

“La creación de una relación afectiva provechosa no siempre es sencilla. Para un profesor de enseñanza media es más difícil, porque nosotras que hacemos clases en básica estamos acostumbradas a ser un poco mamás de los niños y trabajamos en la cosa cotidiana. Pero cuando el niño pasa a quinto básico y tiene distintos profesores, la atención es distinta, entonces se empieza a complicar la cosa, es más difícil, no imposible, pero más difícil”, comenta Ximena, profesora básica.

“Daniela tiene Síndrome de Down. Llegó al jardín, y ahí estaba todo bien. Pasó a primero conmigo y al principio fue súper difícil porque no me quería. Yo no le gustaba, y ella hacía cosas atroces como, por ejemplo, llorar en el baño, y cuando le decían *vamos a buscar a tu tía*, y ella respondía, *esa es gorda, mala, es fea*. Me sacaba la silla y yo me caía de poto al suelo, delante de todos. Hasta que me quiso. Aunque fue súper difícil su adaptación, se volvió a hacer caca, cosas que no le sucedían. Yo creo que ahora ella me quiere, se entrega, trabaja, juega, tiene un espacio, los niños son un amor con ella”, cuenta Victoria.

“A ella le gusta venir a estudiar, le gusta hacer sus tareas, Yo creo que para cualquier educador, independientemente que sea un niño con dificultades de aprendizaje o no, es un estímulo que el niño le responda”, cuenta la mamá de Rosario.

El papel de los especialistas está centrado en lo educativo

“El primer año fue controlado, en el sentido de que lo que se quería hacer con los niños, en gran parte, era generado por agentes externos al profesor, por los especialistas. En un segundo año, llegamos a la construcción de criterios comunes

de selección de los objetivos y las metodologías para enfrentar el trabajo con los niños. Lo que nosotros queremos es hacer la transición de esta parálisis y sorpresa, a la autonomía con asesoría. Hacíamos apoyos dentro y fuera del aula y asesorías al profesor. Apoyo en el aula era estar ahí, pero más que estar con los niños, la idea era demostrar, hacer, para que el profesor dijera: *ah, así se trabaja...* Que fuese una instancia para crear una relación de trabajo colaborativo y demostrativo. Actualmente, el especialista asiste a la sala más bien para evaluar los progresos de los niños y brindar apoyo al profesor”, recuerda Manuel, fonoaudiólogo de la Fundación HINENI.

“Ellos llegaban a la sala de clases cuando tú ya estabas funcionando. Era como un equipo de apoyo a la labor que nosotros hacíamos. Cuando la actividad era demasiado larga con David, Manuel continuaba en el aula. Tenía una hora con el fonoaudiólogo y una hora con la psicopedagoga y las cinco horas que restaban a la semana las hacía yo. Pero esta atención que ellos tenían era de reforzamiento o de continuidad del trabajo que yo realizaba”, relata Georgina, profesora jefe de David.

“El año pasado había una salita donde Manuel y Anita trabajaban con David, Rosario, Valentina y Daniela, donde tenían sus momentos privados y donde también hacían un trabajo de anticipación. Yo le decía: *estoy trabajando esto con la Rosario, ¿por qué no me apoyas en eso?* Y la Anita me nutría de guías y cosas, ideas, etc. Este año cambiamos el modelo, los apoyos individuales se hacen en la fundación y no aquí, porque carecemos de un *aula de recursos*. Existió pero nunca se implementó de forma óptima”, informa Ximena, profesora básica.

“Por lo tanto, las conversaciones entre nuestros profesores y los especialistas ya no son tan frecuentes como fueron en algún momento y eso era beneficioso, porque la mayor presencia de los especialistas acá te permitía no sólo conversar con ellos en la situación formal, sino que también tomándose el café en la sala de profesores o en la conversación del recreo; había un proceso cierto de formación informal de los profesores. A partir de esta experiencia, de lo que hemos aprendido cuando buscamos la comunicación con el especialista tratante, ya no solicitamos el informe o las recomendaciones escritas, sino que le pedimos a la mamá o al papá que vean la forma de traer ese especialista para conversar, para que nos pueda dar a conocer la situación del niño, nos haga recomendaciones y, en esa conversación, ir construyendo lo que hay que hacer”, indica Domingo Espejo, director de educación básica.

Reorganizando el trabajo en equipo

“Los temas de la burocracia de funcionamiento de las instituciones empiezan a comerse el tiempo de las reuniones, de modo que los problemas que tienen que ver con lo central, que son los aprendizajes de los niños y de las niñas, no se constituían en el tema central de la conversación”, comenta Domingo Espejo.

“Hubo que articular reuniones dentro del horario de los profesores y armar grupos de trabajo, fundamentalmente por niveles o subciclos, con los especialistas de apoyo. Los dos primeros años estuvieron orientados, además, a entregar capacitación. Cuando había una reunión, no solamente era para ponerse de acuerdo, sino que también para entregar herramientas a los profesores”, señala José Miguel Taiba, orientador.

“Esas reuniones nos permitían ponernos de acuerdo, comentar, retroalimentarnos, contar qué nos pasaba. Fue súper importante para nosotros también, porque creo que esa es una riqueza que no podemos dejar de tener en cuenta, el *cómo te resultó a ti, a ver cópiamelo, veamos si te resulta a ti...* y en todo minuto, no sólo en aquellas instancias formales”, afirma Ximena, profesora básica.

En estos encuentros han participado el equipo de apoyo y los docentes, y su intención ha sido sugerir actividades a desarrollar, intercambiar apreciaciones sobre temas y criterios de evaluación y metodologías de trabajo cooperativo. Sugerencias de cómo organizar y estructurar el grupo, sobre cómo el profesor administra su tiempo para atender el desarrollo del currículum global del curso y otro adaptado para el niño o niña con necesidades educativas especiales. Cómo organizar la clase o cómo preparar a los niños con discapacidad respecto de una actividad.

La coordinación que se produce en estas reuniones es especialmente valiosa después del primer ciclo de enseñanza básica.

“Los niños, a partir de quinto, empiezan a tener profesor por sector de aprendizaje o asignatura y para la integración se requieren conversaciones en equipo, ya no es suficiente sólo la conversación con el(la) profesor(a) jefe. Hay que buscar la participación de todos los actores docentes que tienen que ver con esa niña o ese niño integrado. De ahí nace la necesidad de conformar estos equipos tan exclusivos que sólo tienen como objetivo de conversación, de reunión y de trabajo el tema de la integración”, informa Domingo Espejo, director de educación básica.

“Los profesores de todas las asignaturas que trabajan en quinto y sexto se reúnen los días martes, después de la jornada escolar, y su tema de reunión es exclusivamente la integración, tanto sobre los niños que están integrados en ese nivel como sobre cuestiones más técnicas, como las adaptaciones curriculares o conversaciones acerca del desarrollo del programa de integración”, agrega Domingo Espejo.

La participación de los padres de los niños con necesidades educativas especiales

Los padres de los niños con discapacidad participan de las actividades educativas como todos los padres del colegio.

“Ellos se informan de la propuesta educativa, en algunos casos se les pide colaboración específica, pero no hay un trabajo más especial que el que se hace con cualquier papá al que se le pide, por ejemplo, preparar a los niños para alguna actividad”, cuenta José Miguel Taiba.

“No siempre los padres enfrentan de la misma manera la discapacidad y la integración escolar de su hijo o hija. Hay muchos padres a los que todavía les cuesta asumir que su hijo tiene esa dificultad, que con ella van a tener que vivir el resto de sus vidas y que los van a querer igual”, cuenta el rector del colegio.

“Cuando cerró el Sumalao, sentí que prácticamente se me acababa el mundo. Tenía miedo de que la Rosario se fuera a perder en un tremendo colegio, de que no tuvieran la disposición para trabajar con ella. Al principio, tuvimos mucho temor, pero a medida que fue pasando el tiempo, fue tranquilizador ver que ella estaba muy contenta por ir al colegio. Adquirieron un compromiso con la integración y, afortunadamente, también con mi hija. Fue importante darme cuenta de que había disposición y que se daban el tiempo para encontrarse con un tema nuevo”, cuenta la mamá de Rosario.

“Los papás que ya superaron el tema de la integración social, lo que buscan ahora son también resultados, calidad en el aprendizaje”, comenta el rector.

“Los papás de Rosario tienen una manera de verla, dentro de su diferencia, como una niña más, y esa actitud es muy favorable. Tienen altas expectativas, pero nunca irreales”, valora Ximena, profesora básica.

“Yo tengo que reconocer que ella tiene una característica especial para trabajar. Me importa que vaya aprendiendo, pero me parece más importante que siga, que pase su etapa de adolescente con sus mismos compañeros, independientemente de que pueda tener un trabajo o un estudio en forma separada y que tengan cosas comunes en el arte. No puedo pretender que Rosario siga hasta cuarto medio en todos los ramos junto a su curso, porque sería una vara muy alta. A lo mejor, si ella es capaz de hacerlo, fantástico, pero yo no me pongo como meta que ella llegue hasta cuarto medio y que esté en matemáticas, castellano, física, química con sus compañeros”, afirma Laura, la mamá de Rosario.

Integración, autonomía y currículum. Los aprendizajes de los niños integrados

“El niño integrado tiene muchas más posibilidades, en el sentido de que está con gente común y corriente, entonces tiene más recursos. No es lo mismo que lo pongan en un lugar donde todos tienen Síndrome de Down”, comenta Victoria, profesora de segundo básico.

“Hay una serie de logros que dicen relación con la socialización, con el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas y con el manejo de contenidos. Si bien los patrones de comparación no pueden ser en relación con los demás niños, sino en relación a sí mismo, hay avances en ellos. También tiene que ver con las posibilidades de cada niño o niña. Hay quienes tienen más avances y otros menos. Algunos tienen más desarrollo en ciertas áreas, mientras son más deficientes en otras. En términos funcionales, son niños que se adecuan a la normativa de una organización escolar. Es decir, llegar a una hora, salir a recreo, jugar con otros niños, participar en una sala de clases, diferenciar sus espacios, reconocer la autoridad”, asevera el orientador.

Existe cierta incertidumbre sobre las posibilidades futuras de los niños con discapacidad. “Mi sueño es que, por ejemplo, Catalina, Daniela, Gabo se quedaran trabajando aquí. Fueran cabros integrados y aquí encontrarán un oficio. Yo pienso que Daniela podría ser una ayudante maravillosa de clases y ayudarme con los niños más grandes. Ese es un sueño, porque salen y qué. Este colegio podría inventar eso. Tener recursos y poder pagar algún sueldo digno para que ellos hicieran algún trabajo acá”, dice Victoria, profesora de segundo básico.

“Si todo el mundo supiera lo que la integración aporta en términos humanos, en términos de grupo, en términos personales como adulto y en lo que sucede con todos los niños, nadie dejaría de hacerlo. Es una cuestión absolutamente extraordinaria”, concluye Victoria.



IV. QUÉ NOS ENSEÑAN ESTAS EXPERIENCIAS

Cada una de estas escuelas y jardines infantiles representa un mundo único y diverso. El proyecto educativo, su estilo de gestión y de enseñanza, las características de profesores, alumnos y familias, dan un sello particular a estas experiencias y, por lo tanto, a sus procesos de integración.

En esta riqueza dada por la identidad de cada establecimiento es posible determinar ciertas condiciones y características de los procesos de integración, las que nos entregan variadas pistas para el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas.

Un denominador común es la visión, compromiso y perseverancia de directivos, docentes y padres. Gracias a ello han logrado buenos resultados y perdurabilidad en los procesos de integración. Los directores, como líderes de un equipo, han cumplido un papel relevante en la gestión y desarrollo de estos proyectos de integración. El convencimiento que poseen acerca de las ventajas que reporta la inclusión para toda la comunidad educativa ha sido lo que posibilitó implementar una serie de cambios e innovaciones que supone la atención a la diversidad.

Estas experiencias dan testimonio de la satisfacción que produce en las escuelas el enseñar y aprender sin exclusiones. Sensación que es fruto de un proceso que ha implicado remover arraigados esquemas tradicionales respecto a las formas de concebir la educación de los alumnos con discapacidad, tanto en docentes, profesionales de la educación especial, como en las familias y en la sociedad. Estas comunidades educativas han debido superar un gran número de barreras para hacer realidad una educación para todos.

A continuación se presenta un análisis de las nueve experiencias según cinco aspectos que han destacado por su relevancia.

1. El proceso de integración: condiciones y características relevantes.
2. Actores educativos: directivos y docentes.
3. El apoyo de los especialistas: un requisito para equiparar las oportunidades de aprendizaje.
4. Los aprendizajes: educar en la diversidad beneficia a todos los alumnos.
5. El rol de la familia en la integración escolar.

1. El proceso de integración: Condiciones y características relevantes

Las experiencias describen la puesta en práctica de distintas estrategias para hacer posible la integración de los alumnos y alumnas con discapacidad al sistema regular de educación. Estas varían de acuerdo con la existencia de programas de integración con y sin subvención del Ministerio de Educación, con el carácter o modalidad de estos proyectos y con los niveles educativos de los establecimientos (educación parvularia y básica).

• Proyectos de Integración Escolar

Una de las estrategias más importantes implementadas en las escuelas subvencionadas por el Ministerio de Educación son los llamados Proyectos de Integración. Éstos operan a través de dos formas: como un proyecto que surge por iniciativa de una determinada escuela (Escuela Brasil, Escuela Pablo Neruda), o como un proyecto de carácter comunal, que involucra a varias escuelas pertenecientes a un mismo municipio o Proyecto Comunal de Integración (escuelas Antonio de Zúñiga, Fernando Arenas Almarza y Manuel Blanco Encalada).

Las experiencias analizadas muestran algunas ventajas de los proyectos comunales respecto de aquellos que emergen en forma aislada. Las iniciativas municipales tienen una gran visibilidad e impacto en la comuna, lo que les ha significado un mayor apoyo por parte de las autoridades y de los departamentos o corporaciones de educación. Este compromiso ha sido decisivo para gestionar y sostener en el tiempo innovaciones de esta magnitud. Así también, al reunir varios establecimientos en un mismo proyecto, los recursos pueden ser administrados de manera más racional y eficiente, se facilita el uso de recursos especializados, la creación de redes de apoyo y la colaboración entre escuelas.

Un proyecto a nivel comunal permite aumentar la cobertura de atención, acelera la generalización de la integración y asegura en mayor medida la continuidad en los estudios de los alumnos integrados, aspecto que aparece en muchos de los testimonios como un desafío pendiente que es necesario abordar.

“Después de la Escuela Manuel Blanco Encalada partieron como tres escuelas más con Proyecto de Integración y ahora están con el proyecto todas las escuelas urbanas municipalizadas, que son 17. Tenemos alrededor de 300 alumnos con discapacidad integrados” (Nancy Aguilera, directora del Centro de Diagnóstico Comunal de Los Ángeles).

• Modalidades de integración

En las experiencias revisadas, la mayoría de los casos ha elegido la modalidad de integración educativa, en que los alumnos comparten la mayor parte del tiempo con sus compañeros en las salas de clases, es decir, la opción 1 de la normativa chilena. No obstante, algunos casos han considerado las opciones 2 y 3, que implican un apoyo personalizado mayor, entregado en un *aula de recursos* y, por lo tanto, más tiempo de permanencia fuera del aula común. Ningún establecimiento ha implementado la opción 4, que supone la permanencia del alumno en una sala especial a tiempo completo².

Todas las escuelas han dispuesto un *aula de recursos* o sala especial, donde los alumnos son atendidos de manera individual o en pequeños grupos. En este espacio los especialistas trabajan diversas estrategias para facilitar el acceso a los aprendizajes (por ejemplo, lenguaje de señas o braille), así como el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales para una mejor participación y aprendizaje de los alumnos integrados en el aula regular. Generalmente, este trabajo se realiza en coordinación con los profesores del curso al que pertenecen los alumnos.

Las decisiones respecto de la mayor o menor permanencia de los alumnos con discapacidad en espacios diferenciados depende de las características y el grado de déficit del alumno. Se aprecia una tendencia a que los alumnos con menores necesidades educativas especiales participen de la totalidad de la jornada escolar en el aula común. En los casos en que se aplican las modalidades 2 y 3, el *aula de recursos* ha sido concebida como un espacio por donde los alumnos transitan de una modalidad a otra. En la medida que alcanzan las competencias para su participación y aprendizaje en el aula común, van disminuyendo las horas de permanencia en esta sala especial.

2. Para mayor información, véase “Opciones de integración”, en el capítulo Introducción.

Las diferentes modalidades u opciones de integración no son estáticas sino procesos flexibles que van evolucionando en la práctica, en la medida que los docentes y especialistas valoran las posibilidades de aprendizaje que ofrece una mayor o menor participación en el aula regular.

“Hans partió en la opción tres y hoy está en la opción dos. Sufre de sordera total en el oído derecho e hipoacusia en el izquierdo, ya está cursando todas las asignaturas con el curso, menos lenguaje, que lo sigue trabajando conmigo. Tiene una muy buena lectura labial, pero obviamente hay cosas que no entiende, hay términos que tampoco los conoce, hay que ir ampliándole el vocabulario” (Vilma Arévalo, especialista en discapacidad auditiva, Escuela Blanco Encalada).

• Criterios de escolarización

Edad del alumno y grado al que se integra. La mayoría de los establecimientos educacionales ha incorporado a los niños con discapacidad a los cursos considerando su edad cronológica y la tendencia es iniciar la integración en los primeros niveles de enseñanza.

Algunos profesores piensan que es conveniente que los niños, antes de ser integrados, reciban preparación previa en centros especiales o que presenten ciertas conductas y conocimientos básicos que les posibilite integrarse. Otras opiniones consideran que lo más adecuado es incorporar a los niños al nivel o curso que mejor se ajuste a su nivel de desarrollo y aprendizaje, independientemente de la edad que tengan. Existen discrepancias en relación con el grado de discapacidad que sería recomendable aceptar en las escuelas regulares, observándose una preferencia por recibir alumnos con discapacidades leves.

La experiencia de estos centros educativos muestra que mientras más temprano ingresan estos niños a la enseñanza regular, mayores son sus posibilidades no sólo de acceder a los aprendizajes y adaptarse a las exigencias de la vida escolar, sino de ser mejor aceptados e integrados por sus compañeros y docentes. En la medida que los alumnos integrados comparten intereses y vivencias junto a compañeros de edades similares, tienen la oportunidad de educarse en un entorno más desafiante, que amplía sus oportunidades, favorece su socialización y los estimula a desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas.

“El niño de cuatro años debe ir en primer nivel de transición y el de cinco, en segundo nivel de transición. De otra forma, en vez de favorecer su aprendizaje, se está retrasando. Años atrás, apoyamos a un niño que tenía un retraso motor generalizado, y sin tener los conocimientos necesarios, preferimos dejarlo un tiempo más en sala cuna porque no cumplía algunos requisitos en el área de lenguaje y en el control de esfínter. Pronto nos dimos cuenta de que él seguía imitando las conductas de las guaguas, que no aumentaba su vocabulario y optamos porque pasara al nivel que le correspondía a su edad, independientemente de los logros alcanzados. Cuando se quedan con los más chicos, no avanzan” (Nurcia Videla, supervisora de la JUNJI).

• Número de niños a integrar por curso y establecimiento

Las orientaciones del Ministerio de Educación sugieren incluir a no más de dos alumnos con discapacidad por curso, con el propósito de poder atenderlos adecuadamente. Sin embargo, no todas las experiencias han considerado este criterio. La Escuela Pablo Neruda ha incorporado más de dos alumnos en algunos cursos y en el Colegio Francisco de Miranda se ha acordado no aceptar más de un alumno con discapacidad por curso. A pesar de estas diferencias, la gran mayoría de los docentes entrevistados señala que, para que los procesos de integración efectivamente otorguen oportunidades de aprendizaje para todos, sería deseable que el número total de alumnos por curso fuera menor del que existe actualmente.

“La integración se dificulta en los cursos muy numerosos, ya que el profesor, por muy buena disposición que tenga para apoyar al alumno integrado en forma individual y personalizada, no lo puede hacer siempre como debería por la atención que requieren los otros alumnos. El Ministerio de Educación debería incluir en la normativa que los cursos integrados no excedieran de 35 alumnos” (Lucy Moreno, jefa UTP de la Escuela Blanco Encalada).

• Tipos de discapacidad a integrar por establecimiento

Ocho de los nueve establecimientos asumieron el desafío de integrar niños y niñas con diferentes tipos de discapacidad, pero en la medida que las escuelas van acumulando conocimientos y experiencia en el manejo de determinadas discapacidades, tienden a recibir preferentemente el mismo tipo de discapacidad. Atender diversas discapacidades exige contar con el apoyo de distintos especialistas. En Chile, los profesionales de la educación especial siguen siendo formados según tipo de discapacidad (especialistas en déficit visual, déficit auditivo u otras), lo que dificulta integrar alumnos con diferentes tipos de discapacidades en un mismo establecimiento.

“Nosotros tratamos de especializarnos, de ir atendiendo solamente determinados déficit, porque si no es una locura. Uno tiene que ser honesta y reconocer hasta dónde puede llegar, porque no se saca nada con abarcar todas las discapacidades y que el resultado sea un trabajo malo o irregular. Aquí tenemos niños con retardo mental, con problemas motores y niños sordos. En el fondo, es en lo que nos hemos especializado” (Vilma Arévalo, profesora diferencial, Escuela Blanco Encalada).

• Currículum para todos

Aunque la educación especial sigue contemplando la aplicación de un currículum paralelo al de la educación regular (planes y programas especiales por cada discapacidad), el proceso educativo de estas experiencias se ha orientado por el currículum común con las adaptaciones pertinentes. Para los docentes, trabajar con el currículum regular haciendo las adaptaciones correspondientes es un requisito indispensable para lograr equiparar las oportunidades de los alumnos con discapacidad.

La mayor flexibilidad que caracteriza el nuevo marco curricular facilita el desarrollo de una enseñanza ajustada a las diferencias individuales. Sin embargo, como muestran estas experiencias, dicha condición no es suficiente si la atención a la diversidad no está intencionada desde el proyecto educativo de la escuela y no se acompaña de una práctica docente abierta, flexible, que valore y tenga en cuenta las diferencias a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los mayores avances en relación con los aprendizajes se han alcanzado cuando los educadores relacionan los contenidos curriculares con los conocimientos previos de los alumnos y con aspectos significativos de la vida cotidiana que les despiertan interés. Cuando estos alumnos logran alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos y reciben reconocimiento por sus logros, se ve fortalecida su motivación de participar y de aprender en el contexto del aula, así como una mayor seguridad en sí mismos.

Para que los niños y niñas con discapacidad accedan a los espacios educativos, se requiere de un esfuerzo adicional. En esta tarea, tanto los jardines como las escuelas se han contactado con distintos organismos e instituciones en la búsqueda de los recursos necesarios para adecuar su infraestructura, así como para adquirir las ayudas técnicas que requieren, en especial, los alumnos con limitaciones motoras y sensoriales. Es el caso del Jardín Infantil Cariñositos y la Escuela Manuel Blanco Encalada. Ellos han construido rampas, adaptaciones en los sanitarios, instalado barras y espejos inclinados, han adquirido mesas con superficies adaptables, audífonos y máquinas braille. Otros casos, como la Escuela Víctor Jara, aun sin contar con los recursos necesarios para eliminar las barreras arquitectónicas, han solucionado los problemas de accesibilidad con medidas al alcance de sus posibilidades, sin dejar que se conviertan en un impedimento para la integración.

“Siempre trabajé con los planes y programas de básica, nunca con los de la discapacidad; los fuimos adecuando de acuerdo con las necesidades de los niños. Si un niño está integrado en escuela básica, ¿por qué utilizar otro currículum? Sería como tener una escuela especial dentro de la escuela” (Vilma Arévalo, educadora diferencial, Escuela Blanco Encalada).

• Servicios de apoyo especializado

La totalidad de las escuelas básicas incluidas en este estudio cuenta con personal de apoyo especializado y cada una ha diseñado sus propias modalidades de funcionamiento. En la mayoría de ellas los profesionales son itinerantes, es decir, asesoran los procesos de integración en varias escuelas, teniendo una cantidad de horas asignadas para cada una de acuerdo con el número de alumnos integrados. Un menor número cuenta con equipo de apoyo permanente en la escuela, lo que facilita una mayor participación de los especialistas en el proyecto educativo (es el caso de la Escuela Pablo Neruda).

Varias de las escuelas cuentan con otros recursos para apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales, como las clases complementarias de refuerzo pedagógico y el grupo diferencial.

Es importante destacar que en algunas de estas escuelas se observa una especial preocupación por organizar los servicios de apoyo, de modo que no impidan la participación del niño en las clases regulares. En el Colegio Francisco de Miranda, por ejemplo, los especialistas realizan el apoyo dentro del aula, y los alumnos que requieren apoyo complementario, al igual que en la Escuela Víctor Jara, lo reciben después de la jornada escolar.

En el caso de los jardines infantiles se da una dinámica distinta, relacionada con la forma en que la JUNJI está llevando a cabo la integración y con el hecho de que no cuentan con recursos de apoyo especializado. No obstante, la mayor flexibilidad del currículum de la educación parvularia y la interacción que se da entre las educadoras, las auxiliares y los padres, hacen que las situaciones de aprendizaje sean más participativas, variadas y planificadas en función de las características individuales de los niños y niñas, lo cual facilita la integración de estos niños.

En este contexto, los niños con discapacidad comparten la totalidad de las actividades con su grupo, no existen espacios diferenciados para su atención ni especialistas que les otorguen apoyo. Las educadoras y asistentes asumen completamente la educación de estos niños. Frente a esta situación, las educadoras y familias de los niños con discapacidad han recurrido a otras instituciones del sistema para obtener apoyo.

Las experiencias de los jardines infantiles Heidi y Cariñositos muestran que ante la falta de especialistas, se han movilizad o en búsqueda de información y apoyo para atender las necesidades educativas especiales de los párvulos con discapacidad. Han fortalecido las relaciones de colaboración con sus familias y han generado alianzas con otras instituciones de la comunidad que proporcionan atención a estos niños. Sin embargo, aparecen problemas recurrentes, como el que la atención especializada que ofrecen instituciones externas es, en ocasiones, descontextualizada de la educación y no se vincula a las necesidades pedagógicas que tiene el niño. O la escasez de tiempo y recursos de las familias con frecuencia impiden que los niños reciban el apoyo que requieren en una etapa crucial para su desarrollo.

• Redes de apoyo

La creación de redes de apoyo y alianzas de colaboración emerge ante la urgencia de dar mejores respuestas a las diversas necesidades educativas especiales de los alumnos. Directivos y profesores se han vinculado con otros profesionales de escuelas especiales, centros de salud y de rehabilitación, con quienes han establecido estrechas alianzas de cooperación.

Un caso ilustrativo es el de la Escuela Fernando Arenas de San Fernando, la que realizó una campaña de sensibilización y difusión de su proyecto de integración, gracias a la cual se ha creado una red de instituciones y personas que lo apoyan de diferentes maneras.

Como resultado de esta red de apoyo, los profesores han visto enriquecida su capacidad para responder a las necesidades de los alumnos, aportando una mirada diferente en la forma de concebir y de conducir los procesos educativos en la escuela.

“El Colegio Marista de San Fernando, por ejemplo, ha donado materiales didácticos para los alumnos con discapacidad y una silla especial con elementos de apoyo, que le permite a una alumna con discapacidad motora realizar en mejores condiciones las actividades en la sala de clases. Además, entre los apoderados del mismo colegio existen médicos que brindan atención gratuita a los niños integrados que lo requieren. Otro ejemplo del apoyo que ha logrado concitar el programa de integración es la ponderación especial que la Intendencia de la Región otorga a las empresas que se presentan a las licitaciones de obras públicas e incluyen en sus propuestas la donación de horas de trabajo para el mejoramiento de la infraestructura del Centro Ayudando a Crecer o de alguna escuela con niños integrados (Oriana Escobar, profesora diferencial y coordinadora del Programa de Integración Comunal, Escuela Fernando Arenas Almarza).

• Sensibilización y capacitación de la comunidad educativa

Las acciones de sensibilización y capacitación dirigidas a la comunidad educativa han sido de gran importancia para promover los procesos de integración y asegurar la calidad de los mismos. Las instituciones que tuvieron desde el inicio la posibilidad de contar con espacios para reflexionar sobre la integración, compartir experiencias y capacitarse en este nuevo enfoque de atención a la diversidad, valoran positivamente el hecho (Colegio Francisco de Miranda). Ello les ayudó a

desarrollar actitudes positivas frente a la discapacidad, ajustar sus expectativas en relación con las posibilidades de aprendizaje de estos alumnos y a diseñar nuevas estrategias para abordar las necesidades educativas especiales. Esta situación contrasta con la vivencia de los docentes que no tuvieron acceso a instancias de capacitación previas a la puesta en práctica de la integración, debiendo aprender sobre la marcha y actuando en base a la intuición.

Aunque la capacitación en temas de integración educativa ha sido insuficiente, la mayoría de los jardines y las escuelas básicas ha contado con asesoría y apoyo técnico del Ministerio de Educación o de otras instituciones del sector público y privado vinculadas a la educación especial, quienes han coordinado espacios de intercambio de experiencias, de colaboración y de aprendizaje entre los docentes y especialistas. Por ejemplo, en Los Ángeles (Escuela Blanco Encalada), las coordinadoras y especialistas de los proyectos de integración de las distintas escuelas de la comuna se reúnen una vez al mes con la supervisora de Departamento Provincial de Educación, el director de Educación Municipal y el personal del Centro de Diagnóstico Comunal. Allí se intercambian experiencias y se discuten y analizan temas relacionados con el quehacer de la integración.

Para los docentes, las posibilidades que se han abierto a partir de los espacios de reflexión y de compartir experiencias con especialistas, padres y madres de los alumnos con discapacidad, les han permitido contar con nuevos conocimientos y recursos metodológicos para educar en la diversidad, adquiriendo una mayor seguridad para superar los obstáculos.

La participación de los padres y madres en programas de sensibilización y capacitación, ha sido decisiva para su posterior compromiso con el proyecto de integración.

“Nosotros hemos hecho todo como a pulso, en base a los conocimientos que uno tiene, pero yo creo que se necesita más capacitación para que la gente que trabaja directamente con niños discapacitados pueda tener mayores conocimientos” (Señalan Ana María Ramírez y Zarella Zurita, educadoras del Jardín infantil Cariñositos).

“No tenía conocimientos previos sobre qué hacer con este tipo de niños, ya que en la universidad jamás te preparan para esto. En la universidad, las clases se hacían pensando en alumnos ideales, sin los problemas con que los niños vienen aquí, con una discapacidad o con carencia de alimentación; hay niños que sólo comen lo que se les da en el colegio. La socialización de un niño con discapacidad no es un problema, pero sí lo es lograr aprendizajes; hay que saber qué cosas concretas se pueden hacer y hasta dónde permitirles ciertas cosas. Yo, a los dos les puse siempre exigencias; obviamente, no al mismo nivel que el resto de sus compañeros, pero igual les iba poniendo metas. Intuía qué había que hacer, pero no tuve un aprendizaje previo para enfrentarme a esa situación” (Sara Pino, profesora de la Escuela Víctor Jara).

• **Articulación entre los diferentes niveles educativos**

La falta de articulación que existe en la transición de un nivel educativo a otro es uno de los grandes problemas que han enfrentado estas experiencias y uno de los mayores desafíos pendientes. Las limitadas oportunidades de continuidad en los estudios para los alumnos integrados ha llevado a algunas de estas instituciones a retener a los niños más allá de los límites de edad permitidos, a fin de evitar que interrumpan su proceso de integración, queden sin escolarización o sean derivados a escuelas especiales.

Las escasas opciones de continuidad que existen en el actual sistema educativo para los alumnos que se encuentran en los últimos años de cada nivel (finalizando la educación parvularia, básica o media), es una dificultad que mantiene a familias y educadores en un estado de constante preocupación. Esto ha llevado a algunos establecimientos a golpear numerosas puertas para que sus alumnos puedan seguir estudiando y no deserten del sistema o terminen en la escuela especial. Esta realidad genera una sensación de fracaso y de desesperanza que actúa en contra de los procesos de integración.

“La mayor preocupación es no saber adónde van a derivar a estos niños porque aquí estarán sólo unos años, es una situación bien complicada. Para nosotros, y sobre todo para los papás, es vital que exista algún lugar donde se les acoja, que ellos sepan y sientan que, pese a ser diferentes, sus hijos pueden ser parte de una comunidad activa” (Eugenia Donoso, Jardín Infantil Cariñositos).

2. Actores educativos: directivos y docentes

Las experiencias descritas demuestran que la condición básica para iniciar la integración es contar con profesores involucrados en este proceso y una dirección que los motive y apoye. En estos establecimientos ha sido decisiva la actitud de sus docentes para el éxito de la integración.

• Derribando barreras: la etapa inicial

En sus comienzos, los directivos, educadoras y docentes de los jardines y escuelas debieron enfrentar una serie de inquietudes y dificultades, junto con superar sus propios prejuicios y temores respecto a las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los alumnos con discapacidad.

El desconocimiento existente acerca de la discapacidad, producto de la segregación que han vivido estas personas, genera imágenes arbitrarias o parciales, basadas en una serie de creencias, mitos y prejuicios que desvalorizan sus capacidades. Dichas representaciones originan sentimientos de lástima, actitudes de sobreprotección y bajas expectativas, que reducen sus oportunidades de participación y aprendizaje.

La desinformación que en general poseen los docentes sobre las implicancias educativas de las distintas discapacidades provoca inseguridad y preocupación en los educadores y directivos, al no sentirse preparados para enseñar a alumnos que enfrentan barreras al aprendizaje. Estas sensaciones se deben, según ellos mismos lo expresan, a que su formación inicial estuvo orientada por enfoques centrados en el alumno promedio, sin contemplar la considerable influencia que tiene en el aprendizaje la diversidad de características y capacidades que presentan los alumnos. El corolario de este enfoque es que los alumnos con mayores dificultades debían estar juntos en una escuela especial y ser atendidos por especialistas.

La incertidumbre de los directivos y docentes en relación con los resultados académicos que alcanzarían los alumnos integrados, y los efectos negativos que hipotéticamente podría ejercer su presencia en el rendimiento de los otros alumnos, alimentaron las aprensiones iniciales en muchos de ellos. Algunos temían que el tiempo requerido para atender a las necesidades educativas especiales les impidiera atender adecuadamente las demandas del resto de los

estudiantes, mermando su aprendizaje. Les asustaba que algunos de estos alumnos tuvieran conductas disruptivas o desadaptativas que afectaran la dinámica del aula, la disciplina y su manejo dentro del grupo.

Otras preocupaciones surgidas en algunos directores y educadores tenían relación con la reacción que podría provocar en los apoderados y alumnos la presencia de niños con discapacidad en el establecimiento y el cómo actuar en caso de producirse actitudes negativas hacia estos alumnos. Asimismo, a algunos les preocupaba que el establecimiento fuera rotulado como una institución que recibe niños con dificultades y, por lo tanto, receptora de los *niños problemas* de otras escuelas de la localidad.

Las sensaciones de temor y preocupación de los docentes frente a la discapacidad fueron menos intensas entre las educadoras de párvulos de los jardines infantiles. Históricamente, esta modalidad se ha caracterizado por impartir un currículum más flexible, centrado en el niño, lo que facilita la diversificación de respuestas educativas.

A través de estas experiencias se puede apreciar que los cambios son procesos complejos y que, en sus etapas iniciales, tienden a perturbar el equilibrio de las instituciones. Las reacciones de miedo, confusión e incluso de oposición son expresiones naturales que forman parte del proceso de aprendizaje que involucran los cambios, en especial, cuando éstos afectan ideas fuertemente arraigadas por años en las personas. Los directivos y los docentes de las escuelas estudiadas han debido recorrer paso a paso su propio proceso. A algunos les ha resultado fácil, a otros les ha tomado más tiempo.

Sin embargo, al poco andar, la experiencia de estos educadores muestra que el compartir con niños y niñas con discapacidad y relacionarse con ellos en los planos afectivo, social y pedagógico, les ha permitido descubrir sus fortalezas y debilidades, constatando que sus capacidades de aprender y progresar junto a sus compañeros eran, en la mayoría de los casos, superiores a las esperadas. Esta situación condujo a muchos docentes y directivos a replantear sus propias concepciones y a modificar los esquemas previos, por los cuales concebían que la mejor opción para la educación de los niños con discapacidad eran las escuelas especiales, descubriendo los beneficios que la integración representa para la comunidad educativa en su conjunto.

“Raquel, la subdirectora me dijo: vamos a tener un niño ciego. Al escucharla lo primero que me dio fue susto, porque yo nunca había trabajado con niños no videntes; no me sentía profesionalmente capacitada para tomarlo, así es que fue un gran desafío para mí” (María Paz Ponce, profesora de la Escuela Pablo Neruda).

“Cuando aquí empezamos a aceptar niños con discapacidad yo les preguntaba a los colegas, ¿usted me aceptaría un niño con tales características? Hubo profesores que me dijeron que no, y yo lo encontré legítimo. Una profesora me dijo, señora Flor, yo no puedo ver llegar a un niño en silla de ruedas a la sala porque lo veo y me dan ganas de llorar. No estaba preparada” (Flor González, directora de la Escuela Manuel Blanco Encalada).

“Cuando empezamos la integración, me inquietó mucho la posibilidad de recibir niños con discapacidad motora. Pensaba que esos niños debían estar mejor atendidos en las escuelas especiales, pero luego me di cuenta que mi actitud obedecía a una falta de información” (Nelfi Rivera, encargada de UTP de la Escuela Antonio de Zúñiga).

• Renovando la práctica docente

Como se ha señalado, para revertir las situaciones de exclusión y discriminación, las comunidades educativas han debido derribar múltiples barreras, partiendo por sus propias actitudes y prácticas educativas.

Los temores y resistencias iniciales desaparecen gradualmente, en la medida que los docentes adquieren la experiencia y desarrollan las competencias técnicas necesarias para dar respuestas educativas a la diversidad. Los profesores que han vivido el proceso de integración están más conscientes de las posibilidades que tienen de lograr que sus alumnos desarrollen las capacidades esenciales para la participación y el aprendizaje en el marco del currículum común. Han valorado el rol que pueden desempeñar en la educación de todos los alumnos, por más diferentes que éstos sean. Ninguno de los docentes entrevistados se manifiesta arrepentido de haber optado por la integración.

Acoger alumnos con algún tipo de discapacidad les abrió el camino para la revisión y transformación de su labor educativa. Los testimonios de profesores reconocen que la integración les ha permitido enriquecer su práctica, volviéndola más creativa y entretenida. La incorporación de metodologías más activas y una mayor cantidad de actividades lúdicas y motoras al interior del aula han sido la tónica de las experiencias relatadas.

De las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes en estos proyectos, encontramos algunas muy concretas, relacionadas con la organización física del aula que les ha facilitado el trabajo en la sala de clases. Es el caso de los rincones, en los cuales cada alumno desarrolla trabajos de su interés de manera autónoma o en colaboración con otros. Otras han organizado las aulas por sector de aprendizaje como medida de hacer un mejor aprovechamiento de los recursos didácticos.

Entre los docentes participantes de estas experiencias de integración hay consenso en que incorporar las adaptaciones curriculares y, dentro de ellas, la evaluación diferenciada, les ha ampliado su perspectiva pedagógica. Prácticamente en todas las escuelas, los profesores consideran que la flexibilización del tiempo en la ejecución de las actividades educativas es un elemento clave para facilitar el aprendizaje de cada niño.

Los educadores han aprendido también a crear las oportunidades para que los alumnos se beneficien mutuamente de sus conocimientos y experiencias personales, a través de actividades grupales planificadas o el apoyo personalizado de un compañero más avanzado (tutoría entre pares). Estas estrategias hoy son un recurso pedagógico más.

La participación de los compañeros de clases a través del trabajo colaborativo cobra su verdadero sentido y se hace indispensable, no sólo para promover el intercambio de conocimientos y el apoyo mutuo entre pares, sino que también para el desarrollo de habilidades sociales y de la comunicación.

Las nuevas metodologías de trabajo en el aula han significado para los docentes un replanteamiento del concepto disciplina, entendiendo que, para un trabajo más participativo de todos los alumnos, se hacen necesarias nuevas normas y formas de organización que favorezcan la convivencia escolar.

“La integración ha sido un aporte, porque te tienes que poner mucho más creativa, entretenida. Ha sido genial, porque se te ocurren muchas cosas. Tengo la sensación de que yo antes hacía unas clases mucho más comunes y corrientes, y he tenido que hacer más juegos e incorporar mucho más lo motor, subirse arriba de la mesa, jugar, disfrazarse” (Victoria Castro, profesora del Colegio Francisco de Miranda).

“Los niños no son iguales, no tienen el mismo ritmo de aprendizaje. Uno toma conciencia de que hay niños que necesitan más tiempo o requieren más atención” (Mónica Echeverría, profesora de la Escuela Fernando Arenas Almarza).

• Adaptando el currículum para hacerlo accesible a todos los alumnos

Los jardines y escuelas estudiadas han descubierto que la flexibilidad con que aborden los contenidos y actividades curriculares es una condición imprescindible para dar respuesta a la diversidad y asegurar el éxito de los procesos de integración y aprendizaje, no sólo de los alumnos con necesidades educativas especiales sino de todo el grupo.

Estas experiencias han explorado diversas maneras mediante las cuales adaptar el currículum a las diferencias individuales. Por lo general, se trabaja en base a la selección, priorización y simplificación de los objetivos y contenidos más relevantes de la programación curricular del curso de referencia, y se ajustan los niveles de dificultad de las actividades, de acuerdo con los conocimientos previos de los alumnos y sus ritmos de aprendizaje.

Los sectores de aprendizaje en donde con mayor frecuencia se hacen adaptaciones son lenguaje y matemáticas. En el caso de los alumnos con problemas motores, se suelen realizar adaptaciones en las actividades de la asignatura de educación física. Estas medidas son adoptadas y planificadas, la mayoría de las veces, conjuntamente entre los profesores y los especialistas y se llevan a cabo tanto en la sala de clases, como en el *aula de recursos*.

A estas adaptaciones curriculares se agrega la aplicación de evaluaciones diferenciadas. Estas se realizan sobre la base de los objetivos establecidos para cada alumno y se aplican mediante procedimientos e instrumentos pertinentes a cada caso. La evaluación diferenciada permite a los alumnos mostrar sus avances y a los docentes diseñar nuevas respuestas educativas. En ocasiones, de acuerdo con el tipo de discapacidad que presenta el alumno, la evaluación es complementada por el especialista en espacios diferenciados, como el *aula de recursos*, para facilitar su concentración o utilizar materiales específicos de apoyo.

Establecer los criterios para una evaluación diferenciada es todavía un proceso complejo para los docentes. Algunas experiencias, además de valorar los logros en el aprendizaje, han incorporado otros criterios para evaluar el desempeño de los alumnos, tales como el esfuerzo, el compromiso y la responsabilidad con las que el niño o niña enfrenta el aprendizaje. En todas las escuelas se utiliza la escala de notas para calificar el rendimiento de los niños integrados, al igual que con los otros estudiantes. En el momento de calificar, muchos docentes se sienten presionados por las consecuencias que puede representar una

baja calificación para la autoestima del alumno. Asimismo, la proporción de los alumnos integrados supone ciertas complicaciones para los docentes, en especial cuando éstos presentan desfases significativos con relación con el nivel de aprendizaje de su curso. La tendencia ha sido promoverlos de curso con la intención de darles más tiempo para aprender, privilegiando, a la vez, la continuidad en las relaciones con su grupo y, de este modo, favorecer la integración social.

Al analizar los testimonios es posible afirmar que la aplicación de algunos de estos criterios de evaluación, que en ocasiones sobrevalora los aspectos afectivos y la adquisición de habilidades sociales, oculta un problema mayor: la dificultad que aún tienen algunos docentes para establecer objetivos de aprendizaje y metodologías de enseñanza adecuados al nivel de competencias de los alumnos integrados. Esta carencia puede traer como consecuencia alumnos que permanecen en las aulas sin alcanzar los aprendizajes curriculares mínimos esperados.

No obstante, para muchos de estos profesores las adaptaciones curriculares se han convertido en un valioso recurso para abordar las diferencias en el aula y han comenzado a ser utilizadas para facilitar el aprendizaje de otros alumnos que requieren de algún tipo de apoyo especial para participar en las actividades curriculares. Han aprendido que no es posible seguir trabajando para el alumno promedio. En todas las escuelas y jardines infantiles están más conscientes de la necesidad de flexibilizar el currículum y ajustar las exigencias a las necesidades de los alumnos, a sus ritmos de aprendizaje y conocimientos previos, para así potenciar sus capacidades cognitivas y favorecer la participación y el aprendizaje de todos.

Si bien esto representa un avance importante, los docentes de estas escuelas se encuentran en la búsqueda de cómo resolver el dilema de llevar a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan a los requerimientos comunes, compartidos por todos los alumnos y, al mismo tiempo, a sus necesidades individuales. En este sentido, los enfoques y prácticas de atención a la diversidad están en proceso de desarrollo y experimentación.

“Las adecuaciones hay que mirarlas como un proceso. En el caso de Romina, había que prepararla para la vida. Me interesaba que aprendiera a leer, a escribir y a manejar las operaciones básicas. Primero hice una adecuación adaptando el nivel de exigencia. Por ejemplo, en matemáticas no le pedí resolver ejercicios complicados, pero sí manejar las cuentas y entender cuánto tenían que darle de vuelto. Fuimos al supermercado, al Banco del Estado, al correo, etc.” (Rosy Ibarra, profesora de la Escuela Fernando Arenas Almarza).

“Hacer adaptaciones curriculares es planificar lo que voy a pedirle a este niño durante el semestre o durante el año, porque de eso van a depender las guías y las pruebas que le haga. Con las evaluaciones diferenciadas vas demostrando que el niño va a funcionar en uno u otro nivel y al apoderado se le clarifica que su niño está en ese nivel, y que si tiene buenas notas es porque están en relación con su propio ritmo de aprendizaje” (Mari Román, profesora de la Escuela República de Brasil).

3. El apoyo de los especialistas: un requisito para equiparar las oportunidades de aprendizaje

El apoyo proporcionado por especialistas docentes y no docentes es altamente valorado por los profesores. La experiencia de estas escuelas muestra que éste se organiza de acuerdo con las características del establecimiento, con su proyecto de integración y con el tipo de discapacidad que presentan los alumnos integrados.

La mayoría de estos profesionales de apoyo viene de la educación especial, siendo profesores con especialidad en deficiencia mental, trastornos de la audición y lenguaje y déficit visual. También han brindado apoyo a estas experiencias profesionales no docentes, como psicólogos, fonoaudiólogos y kinesiólogos, contribuyendo a mejorar las condiciones en que alumnos, familiares y profesores enfrentan los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de una importante labor de sensibilización y capacitación de los docentes.

Las distintas realidades de las escuelas participantes en este estudio han llevado a los especialistas a explorar y combinar variadas estrategias de apoyo. Los criterios utilizados para decidir las más apropiadas se basan en las necesidades específicas que presentan los alumnos y los docentes, así como las condiciones del aula. Gran parte de estas estrategias consisten en la anticipación de contenidos a tratar en las clases regulares y en el reforzamiento de las clases impartidas. El *aula de recursos* es generalmente utilizada para otorgar apoyo especializado orientado hacia el desarrollo de las habilidades cognitivas e instrumentales que facilitan el aprendizaje escolar (lectura, escritura, matemáticas, lenguaje de señas, braille, entre otras).

Los especialistas participan en el proceso de planificación y evaluación de las adaptaciones curriculares y, progresivamente, también colaboran junto a los docentes en el aula común, en el desarrollo de las actividades pedagógicas. También aportan materiales adaptados y sugieren metodologías de trabajo diversificadas. Como resultado de su participación en estas experiencias, muchos de estos especialistas han aprendido que el éxito de su colaboración depende de la calidad de la relación que establezcan con los docentes y del grado de aplicabilidad y adecuación que tengan sus proposiciones, para lo cual es fundamental tener un amplio conocimiento de la dinámica del aula.

Para estos profesionales, trabajar apoyando los procesos de integración les ha exigido adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Han debido incorporarse a un escenario pedagógico diferente para el cual fueron formados y donde se han desempeñado tradicionalmente, la escuela especial. Han debido aprender a trabajar sobre la base del currículum regular, lo que les ha significado incorporar nuevas modalidades de trabajo y superar el escepticismo con respecto a la capacidad de la escuela básica común para enseñar a niños con discapacidad. Relevante ha sido el desarrollo de un trabajo colaborativo con los docentes de aula y aprender lo que significa trabajar con cursos numerosos que presentan una mayor variedad de problemáticas.

A la vez, los docentes han experimentado cambios significativos por el hecho de compartir el trabajo del aula con otros profesionales. Es común escuchar entre los docentes que el trabajo en equipo con los especialistas ha enriquecido su práctica pedagógica. En los establecimientos en los que el trabajo colaborativo es una práctica permanente, los docentes valoran los aportes que reciben no sólo de otros profesionales, sino que también de los padres y de sus propios alumnos.

Sin embargo, el trabajo entre docentes y especialistas ha supuesto ciertas dificultades debido, por una parte, a la concepción tradicional imperante acerca de la educación de los niños con discapacidad, y por otra, producto de las limitaciones de recursos, especialmente la falta de tiempo de los docentes.

El situar la acción educativa de los alumnos con discapacidad desde el déficit y no desde el currículum ha generado confusiones respecto del grado de responsabilidad que tiene el profesor de aula en el proceso educativo de los alumnos integrados. A esto se suma la falta de experiencia de muchos docentes en el trabajo con niños con discapacidad. Ambas situaciones han inducido a varios especialistas a asumir el liderazgo de los procesos educativos de estos alumnos. En la medida que estas experiencias de integración han ido evolucionando, los especialistas han ido delegando la responsabilidad del aprendizaje al profesor de aula. Este proceso ha permitido a los especialistas asumir progresivamente un rol de apoyo y asesoramiento a la escuela, colaborando en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, la mayoría tiene claridad acerca de que la educación de los alumnos con discapacidad es responsabilidad del docente con el apoyo de los especialistas.

En este mismo sentido, las experiencias muestran que aún las decisiones importantes se concentran en los especialistas, lo que ha limitado las oportuni-

des de los docentes para involucrarse desde el inicio del proceso. El caso más claro es el de la definición de las opciones de integración que asumirá el establecimiento y las modalidades de apoyo especializado que implementará. Ambas decisiones han dependido, por lo general, de los especialistas. Esta centralización de las decisiones en los especialistas responde a la prevalencia del enfoque clínico de la educación especial que sigue presente en la normativa de la integración, priorizando la clasificación de la discapacidad antes que la definición de las necesidades educativas especiales de los alumnos con relación a las competencias curriculares. Este enfoque más tradicional se ve reforzado por el sistema de financiamiento de los proyectos de integración, que exige el diagnóstico del tipo y grado de discapacidad para que el alumno sea destinatario de la subvención especial y, por tanto, la escuela pueda obtener este beneficio.

Los especialistas plantean que comenzaron con cautela su inserción en las escuelas, intuyendo que el trabajar colaborativamente al interior del aula requería de una relación de confianza entre docentes y profesionales de apoyo.

Este trabajo conjunto exige de tiempos para reunirse a planificar y llevar un seguimiento del proceso educativo, lo que, desgraciadamente, en muchas de las experiencias ha sido un recurso muy escaso que, sin duda, ha dificultado el trabajo.

“Las reuniones con los profesores nos permiten conocer la realidad que viven ellos, porque a veces uno da muchas indicaciones que no son posibles de realizar en la práctica. Hay que conocer la realidad del profesor para saber qué tanto le puede pedir uno a él y cómo podemos apoyarnos mutuamente y sacar adelante al niño” (Verónica Saavedra, Escuela Antonio de Zúñiga).

“Las clases colaborativas no son algo fácil de hacer porque tienes que entrar a la sala de clases todas las semanas y eso requiere planificar con el profesor. Esto era algo nuevo para mí tanto como para los profesores. La idea es que sea una clase en conjunto y no solamente para trabajar con los niños integrados. Puede suceder que la profesora dirija el primer bloque, pase la materia, y yo trabaje el segundo bloque, con alguna actividad relacionada, como formar equipos donde participan los alumnos, la profesora, los niños integrados y yo. Es una clase para todo el curso y hay que hacerla dinámica, participativa y basada en los contenidos que está trabajando el curso. Eso es muy positivo para los niños integrados porque yo soy como una tía más y los otros niños no discriminan a sus compañeros cuando yo entro a la sala de clases” (Soledad Serrano, especialista de la Escuela Fernando Arenas Almarza).

4. Los aprendizajes: educar en la diversidad beneficia a todos los alumnos

Hacer realidad el sueño de un mundo donde niños, niñas y adolescentes con discapacidad tengan la oportunidad de participar y educarse junto con los demás niños del sistema escolar es la gran tarea que han asumido los establecimientos presentes en este estudio. Estas experiencias nos muestran que un contexto educativo diverso es una gran oportunidad de desarrollo, aprendizaje y superación, no sólo para los alumnos con mayores dificultades sino también para toda la comunidad educativa.

Al incorporarse los alumnos con discapacidad a los jardines y escuelas regulares, acceden a las mismas oportunidades de aprendizaje que se ofrece a la población escolar del país. Aprenden sobre la base del currículum escolar común que garantiza el desarrollo, en la medida de sus capacidades, de las competencias sociales, intelectuales y valóricas que demanda la sociedad en que viven. Esta experiencia les ha brindado la posibilidad de crecer y enriquecerse conviviendo con los demás en un medio natural de aprendizaje.

Compartir con los distintos compañeros en un entorno más complejo y desafiante que el de las escuelas especiales, ha estimulado a los alumnos integrados a dar lo mejor de sí para aprender, adaptarse y desarrollarse. En opinión de los docentes, la integración ayuda a que los alumnos fortalezcan su autoestima, desarrollen la autonomía, el sentido de la responsabilidad y del compromiso, condiciones necesarias para ejercer un rol activo en la comunidad. Un ejemplo de la importancia que representa para estos alumnos desenvolverse en un entorno más estimulante y completo es el caso de los niños y niñas cuya discapacidad afecta el lenguaje y la comunicación. La constante petición por parte de sus compañeros para que esclarezcan lo que quieren decir les ha ayudado de manera sistemática y persistente a desarrollar sus capacidades expresivas.

La convivencia con estudiantes sin discapacidad constituye una fuente de motivación para el aprendizaje y la superación personal de los alumnos integrados. Sin embargo, en algunas ocasiones se requiere superar el rechazo inicial de algunos compañeros, que emerge especialmente cuando la integración escolar del alumno con discapacidad no se realiza a una edad temprana.

Educadores y padres señalan que un número importante de los estudiantes con discapacidad integrados han conseguido desarrollar competencias sociales, lingüísticas y de razonamiento, han aprendido a leer y a escribir, así como a realizar operaciones de cálculo y resolución de problemas. Así también han desarrollado capacidades para trabajar colaborativamente con sus pares y en muchos casos han logrado compensar las frustraciones que les originan sus propias dificultades.

Para los docentes es central entablar una relación afectiva. El aprendizaje se potencia en la medida que los estudiantes se identifican con el curso, confían en sus compañeros y profesores, se sienten valorados y queridos. En este ambiente se comprometen y asumen los desafíos que les presenta el medio educativo.

Ciertamente, los vínculos emocionales no son unilaterales y también producen gratificaciones en los docentes, elevando su compromiso con la educación de estos niños y niñas. Sin embargo, la creación de vínculos afectivos que estimulen el aprendizaje no siempre es sencillo, pues requiere de una relación personalizada entre el docente y sus alumnos, que se dificulta cuando los cursos son muy numerosos o cuando la cantidad de profesores que intervienen en su enseñanza es mayor, como suele ocurrir en el segundo ciclo básico, disminuyendo las posibilidades de una relación más cercana.

Estas experiencias confirman que los alumnos con discapacidad mental, sensorial o motora que se incorporan a los establecimientos regulares bajo ciertas condiciones, alcanzan aprendizajes significativos en el marco del currículum regular. Las condiciones más importantes planteadas son sensibilidad y compromiso de toda la comunidad educativa, capacitación docente, flexibilidad curricular, colaboración entre los distintos agentes que intervienen en el proceso educativo, participación del alumno en el aula regular y, por último, contar con recursos didácticos y de infraestructura pertinentes.

“Matemáticas me cuesta, pero he aprendido sumas, restas, multiplicaciones, divisiones y fracciones. Cuando hago las sumas tengo que pensar en las reservas y cuando voy a comprar un pan y una coca cola, si pago con quinientos pesos me tienen que dar vuelto” (Juan Pablo Barahona, alumno integrado de la Escuela República de Brasil).

“Realmente es emocionante ver cómo los niños van obteniendo resultados. Niños que a lo mejor no tenían ninguna oportunidad en la vida, niños que iban a ser reclusos en una pieza, en una familia, o que iban a andar de la mano como un viejito en la calle, ahora son independientes, son diablos, te hacen rabiar y te hacen reír. Es una alegría tenerlos dentro de la escuela”, (Miriam López, directora de la Escuela República de Brasil).

“Es una gran satisfacción poder integrar a los alumnos con discapacidad, hacerlos compartir y que expresen lo que ellos sienten. Uno recibe más cariño del que entrega y eso es muy gratificante” (Sara Pino, profesora de la Escuela Víctor Jara).

• El aprendizaje de los compañeros

La convivencia entre alumnos con y sin discapacidad ha favorecido el desarrollo de todos. Un gran número de estudiantes ha aprendido a valorar, aceptar y respetar sus propias características individuales y las de los demás. El proceso que viven al compartir con un compañero distinto, les permitió darse cuenta de que todos somos diferentes. Han ampliado su capacidad de empatía y de relacionarse con otros en un clima de solidaridad, cooperación y amistad, dejando atrás los prejuicios y también las actitudes de sobreprotección que muchas veces surgen a causa de la falta de oportunidades de conocer y vincularse con personas que tienen alguna discapacidad.

A diferencia de los jardines infantiles, en las escuelas básicas la aceptación de las diferencias por parte de los alumnos no siempre se produce de manera espontánea. Los procesos de integración han chocado con creencias y actitudes discriminatorias que persisten en la sociedad. Algunos niños han manifestado conductas negativas hacia sus pares con discapacidad, situaciones que los docentes han debido resolver. A veces, el trato diferenciado que los profesores brindan a los niños integrados es interpretado como un privilegio que afecta el principio de igualdad, generando molestias en los compañeros.

El análisis de estas experiencias revela la considerable influencia que tiene en las actitudes y conductas de los alumnos el modelo y los mensajes que transmiten tanto los docentes como los padres. En la medida que los docentes muestran un comportamiento natural hacia las diferencias, creen en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos y los alientan a superar las dificultades brindándoles el apoyo que necesitan, los alumnos aprenden de su ejemplo y tienden a conducirse del mismo modo.

Las continuas acciones de sensibilización dirigidas a la comunidad educativa, respecto a la situación de las personas con discapacidad, sus necesidades y derechos, se ha revelado como esencial para el desarrollo de una cultura escolar más tolerante y respetuosa de la diversidad. En el trabajo con los alumnos se torna indispensable incorporar la temática de la diversidad como contenido transversal intencionado en las actividades curriculares.

Al vivir el proceso de integración, los niños con necesidades especiales son vistos por sus compañeros como un alumno más dentro de la institución educativa y espontáneamente les ofrecen ayuda cuando enfrentan alguna dificultad. Según la percepción de los docentes, la integración ha potenciado el desarrollo de nuevas habilidades sociales, valores y destrezas cognitivas en los alumnos.

Los docentes han impulsado un trabajo colaborativo entre los alumnos, que implica ayuda mutua y una mayor responsabilidad ante el grupo y las tareas escolares. Los profesores señalan que, muchas veces, los resultados obtenidos a partir de un trabajo cooperativo entre iguales son mayores y que incluso los niños superan sus propios métodos para apoyar el aprendizaje de los niños y niñas con mayores dificultades.

Existe consenso en los testimonios de que el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes abre la posibilidad de transformar las conductas de discriminación hacia las personas con discapacidad.

Un impacto muy interesante que han tenido estas experiencias de integración en los aprendizajes de todos los alumnos es que las limitaciones de los niños con discapacidad se han convertido en un estímulo para el aprendizaje del resto de los alumnos, quienes muchas veces se esfuerzan más, al darse cuenta de los avances que pueden alcanzar sus compañeros, a pesar de sus dificultades.

“Siempre estamos pendientes de Marcelo. Se pone contento porque sabe que nosotros lo estamos apoyando para que salga adelante, pero no va a estar siempre con nosotros, no vamos a ir donde él vaya después a estudiar, así es que todos tienen que apoyarlo” (Eduardo Moraga, alumno de la Escuela Antonio de Zúñiga).

“Al convivir con una persona con discapacidad, los otros niños no sólo se vuelven más solidarios, sino que se incentivan más, quieren superarse y se esfuerzan más al ver de lo que es capaz su compañero, con todas sus dificultades. Pienso que sería bueno acoger más niños con discapacidad” (María Peña, presidenta del Centro de Padres de la Escuela Víctor Jara).

“El mejor puntaje de la prueba SIMCE en la escuela lo obtuvo el cuarto básico en el que estaba Romina, entre otras razones, porque su profesora es una entusiasta de la educación y toda la metodología que aprendió para trabajar con ella la usó con el resto de los alumnos. Ella es muy creativa, hizo fichas, guías y todo tipo de materiales, con los que benefició a todo el curso” (Oriana Escobar, coordinadora del Programa de Integración Comunal).

5. El rol de la familia en la integración escolar

Las comunidades educativas que creen en la inclusión entienden que la enseñanza se realiza con la participación y cooperación de la familia. En las experiencias analizadas vemos cómo se abren los espacios para una relación más estrecha entre la familia y la escuela. En la práctica, esto ha significado recorrer un camino largo a través del cual se han replanteado la manera tradicional en que, hasta ese entonces, se habían relacionado con los padres.

En este recorrido comprendieron que no todos los apoderados enfrentan de la misma forma ni con el mismo compromiso la educación de sus hijos. En el caso de las familias de alumnos con discapacidad, hay padres que tienden a negar y, por lo tanto, a no asumir las dificultades de sus niños, lo que deriva en expectativas desajustadas en relación con sus aprendizajes (por ejemplo, sobreexigencias a la escuela y desilusiones ante los resultados alcanzados). Otros apoderados, en cambio, asumen con realismo la discapacidad de su hijo o hija y reconocen sus potencialidades y limitaciones. También hay casos en que desvalorizan las capacidades de aprendizaje de éstos y, producto de sus bajas expectativas, minimizan su propia participación en el proceso educativo. Ello pone en evidencia lo doloroso y difícil que puede resultar para los padres aceptar la discapacidad de sus hijos y, por tanto, la importancia de que reciban información y apoyo por parte del centro educativo.

Hay que hacer notar que un número importante de los apoderados llegaron a estos establecimientos con sentimientos de cansancio y frustración, producto de haber recorrido un sinnúmero de escuelas que les cerraron sus puertas. Estos sentimientos contrastan con la satisfacción que en la actualidad experimentan ante las nuevas posibilidades de desarrollo que se abren con la integración.

La experiencia de integrar a un hijo o hija a la educación regular ha representado un gran desafío, especialmente en las primeras etapas. La percepción del jardín y la escuela regular como un entorno desprotegido y altamente exigente llevó a los padres a sentir temor de que sus hijos estuvieran expuestos a riesgos físicos o psicológicos, como la burla, el rechazo y la discriminación por parte de los otros miembros de la comunidad educativa. De la misma manera, la creencia de que los docentes no contarán con las competencias técnicas necesarias ni el tiempo suficiente para atender adecuadamente a sus hijos los predisponía a una actitud de desconfianza e inseguridad.

En este contexto, varias de las experiencias llevaron a cabo actividades de sensibilización e información a los padres. La gran mayoría de ellas fueron charlas de especialistas, testimonios de familiares y personas vinculadas al tema de la discapacidad. Algunos de los establecimientos invitaron, además, a los padres a participar en las actividades del aula, con el objetivo de que conocieran el desenvolvimiento de sus hijos en el contexto educativo y su desempeño en el aprendizaje. Estas iniciativas han mostrado buenos resultados para la superación de sus temores iniciales, así como para ajustar expectativas y comprometer su participación.

Además del refuerzo complementario en el hogar, son los padres quienes mejor conocen a sus hijos y pueden aportar valiosísima información y sugerencias acerca de la forma en que ellos se desenvuelven en distintos contextos y situaciones de la vida diaria. En algunos de los establecimientos, los padres son un importante aporte para las decisiones de carácter educativo y curricular. Una experiencia interesante es la que ha desarrollado el Colegio Francisco de Miranda. Ellos realizan al menos tres entrevistas anuales con los padres de cada niño integrado, en las que participan el profesor jefe del alumno y los profesionales de apoyo. Esta instancia tiene por finalidad llevar un seguimiento del proceso educativo de cada alumno, compartir distintas visiones, aunar criterios y establecer acuerdos de colaboración.

Es claro en estas experiencias que los padres de los niños con discapacidad pueden jugar un rol fundamental. Si se les incentiva y facilita su participación se convierten en colaboradores activos en el proceso educativo de sus hijos.

Un importante impacto de estas experiencias es que los padres han ampliado sus expectativas, respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus hijos en el medio educativo regular. Muchos de ellos han constatado que la integración no sólo ha contribuido a una mayor socialización e independencia personal de los niños y niñas, sino que también les ha permitido adquirir aprendizajes curriculares fundamentales para desenvolverse y participar en la comunidad. Lamentablemente, la incertidumbre de los padres sobre las posibilidades de desarrollo de sus hijos aún es grande, pues no tienen certeza de su continuidad en el sistema educativo regular tras concluir la enseñanza básica.

“Algunos se ofrecen para preparar material, otros para desarrollar actividades en la casa y otros vienen a la escuela. También hay varios que colaboran en los eventos especiales que se preparan con los niños, especialmente en los actos de la escuela o de la comuna. Hay algunas madres que, si dependiera de ellas, vivirían en la escuela. Son súper motivadas, participan mucho e incluso hay profesores que les permiten que pasen a la sala de clases y le ayuden a su hijo a tomar apuntes. Juanita no puede estar en todos lados, así es que los apoderados se convierten en asistentes del profesor con el alumno integrado” (María Hortensia Núñez, especialista de la Escuela Antonio de Zuñiga).

“Si las profesoras me tuvieran que evaluar no me podrían decir que nunca me he preocupado de mis hijos; hemos sido un equipo con las profesoras de la escuela. Por mucho que ellas quisieran educar a mi hijo, si no estoy comprometida no es posible, porque yo soy la que tiene que reforzarlo en la casa” (apoderada de la Escuela de Integración Pablo Neruda).

“Lo que más me gustó del Jardín Heidi es que trabajan en conjunto con la familia. Mi marido iba al jardín un ratito y mi hija apenas tenía un ratito libre partía a ayudar a su hermano. Siempre trabajó con él, lo que la tía Nurcia le decía, ella lo seguía haciendo en la casa. La familia entera se involucró en el trabajo con José” (apoderada del Jardín Heidi).

• Qué ha pasado con el resto de las familias

Al iniciarse los procesos de integración en estos establecimientos, la mayoría de sus miembros se mostró receptiva a la incorporación de los alumnos con discapacidad. Sin embargo, a medida que avanzó el proceso comenzaron a aparecer manifestaciones de resistencia y de discriminación entre algunos padres, particularmente en los cursos en que se han integrado niños con discapacidad mental, pues temían que sus hijos imitaran conductas desadaptativas. A su vez, surgieron aprensiones acerca de que esto implicara restar tiempo de atención a sus hijos y descendiera el nivel académico de los cursos.

Estas reacciones motivaron en las escuelas la implementación de actividades de sensibilización e información hacia los padres, aclarando dudas y desmitificando los prejuicios y creencias erradas respecto a la discapacidad. La mayoría de estas actividades se ha realizado aprovechando las reuniones habituales de apoderados, pero también han convocado a encuentros y talleres para tratar específicamente el tema de la integración, como en el caso de la Escuela Pablo Neruda y los jardines de la JUNJI. En otros casos han llegado a celebrar *El día de la Diversidad* o *El día de la Integración*, como en la escuela Víctor Jara y el Colegio Francisco de Miranda. A través de estas acciones han conseguido la participación de toda la comunidad educativa.

“Al comienzo, teníamos niños con Síndrome de Down y los papás pensaban que sus hijos se iban a contagiar. Tuvimos que sensibilizar a los apoderados para que entendieran que recibíamos niños con necesidades educativas especiales. Nos reunimos con ellos y les informamos de qué se trataba nuestro proyecto. Con Agustín, por ejemplo, la gente al principio sentía lástima, pero cuando empezamos a recibir niños con deficiencia mental leve hubo más problemas y rechazo; algunos apoderados preguntaban ¿esto no se contagia?, o decían: mi hijo quizás va a tener problemas por juntarse con un deficiente. Ahí tuvimos que ir haciendo un trabajo especial, convenciéndolos de que nosotros como adultos tenemos que ir aceptándolos. Ha sido un trabajo que ha ido avanzando paulatinamente y que la gente ha ido poco a poco aceptando” (Osvaldo Toro y Érika Parada, de la Escuela de Integración Pablo Neruda).

“Tuvimos unos talleres de apoderados en forma masiva en todas las salas de la escuela, con 20 apoderados cada una, y ahí nos dimos cuenta de cuan profundo había calado en ellos el proyecto de integración. No hubo ni un solo grupo de apoderados que no nombrara que el proyecto de integración favorecía al resto del colegio” (Vilma Arévalo, de la Escuela Blanco Encalada).