

Revista de

EDUCACION



GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION

Educación Especial: Aunque somos distintos,
el derecho de aprender es el mismo

La inclusión: Un reto al sistema

Enrique Norambuena, Unpade:
La discapacidad no es una enfermedad

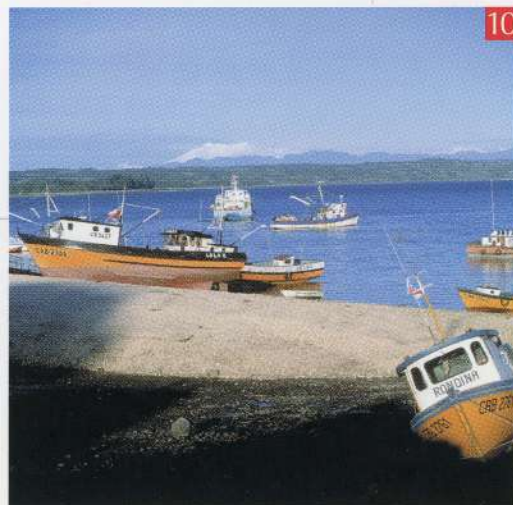
APRENDE
+ Y
MEJOR

INDICE

EDITORIAL		1
REFORMA	Educación Especial: Aunque somos distintos, el derecho de aprender es el mismo	3
EXPERIENCIAS	Liceo Polivalente de Calbuco: Por la integración del archipiélago	10
APUNTES DE LA REFORMA	Cuando la integración está en juego	13
CONTRAPUNTO	¿Cómo se hace la integración?	22
TENDENCIAS	La inclusión: Un reto al sistema	24
	Cambiando la mirada sobre los trastornos del aprendizaje	30
ENTREVISTA	Enrique Norambuena, Unpade: La discapacidad no es una enfermedad	31
	Esas otras inteligencias...	34
EN EL AULA	Apoyos diferentes para resultados similares	35
REUNION DE APODERADOS	Algo más que las notas de fin de año	37
TECNOLOGIA	Lexia	38
CALIDOSCOPIO		39
CORREO		41



Los cuadernos de la esperanza.



Por la integración del archipiélago.



Hace unas semanas, un niño ciego de 11 años me reclamó formalmente por qué no pudo dar la prueba SIMCE para la cual él se había preparado con esmero. Simón nos dio una lección de dignidad e inteligencia. No puede ser que aún tengamos esa discriminación. Con todo, "la Reforma ha abierto las esperanzas a muchos padres", como señala Paula, una mamá de tres hijos con necesidades educativas especiales. Pero sabemos que falta mucho.

Uno de los criterios básicos de la Reforma Educacional es que todos los niños y niñas son capaces de aprender, y que la igualdad de oportunidades no consiste en tratar a todos por igual, sino en dar a cada cual lo que necesita. Tener esto en cuenta sitúa el acento, no en las diferencias de los estudiantes sino en lo que la escuela les puede entregar.

En ese sentido me parece ejemplificador el testimonio de Paula. Las dificultades de aprendizaje de su hijo mayor obligaron al niño a emigrar de colegio en colegio, hasta que un profesor centró la mirada en sus potencialidades mucho más que en sus deficiencias, y le dio el impulso necesario para convertirlo en lo que es hoy: un ingeniero talentoso y reconocido por sus capacidades.

La sensibilidad que tuvo ese maestro no puede ser normada, pero la inversión -sin precedentes- que se ha hecho en la educación especial, el nuevo currículo, las capacitaciones de los docentes han de ser herramientas de apoyo que otorguen señales muy claras a los establecimientos. Es en la relación profesor-alumno donde realmente se logra la diferencia entre atender a un niño, con la perspectiva de rehabilitarlo o con el desafío mayor y más complejo de educarlo.

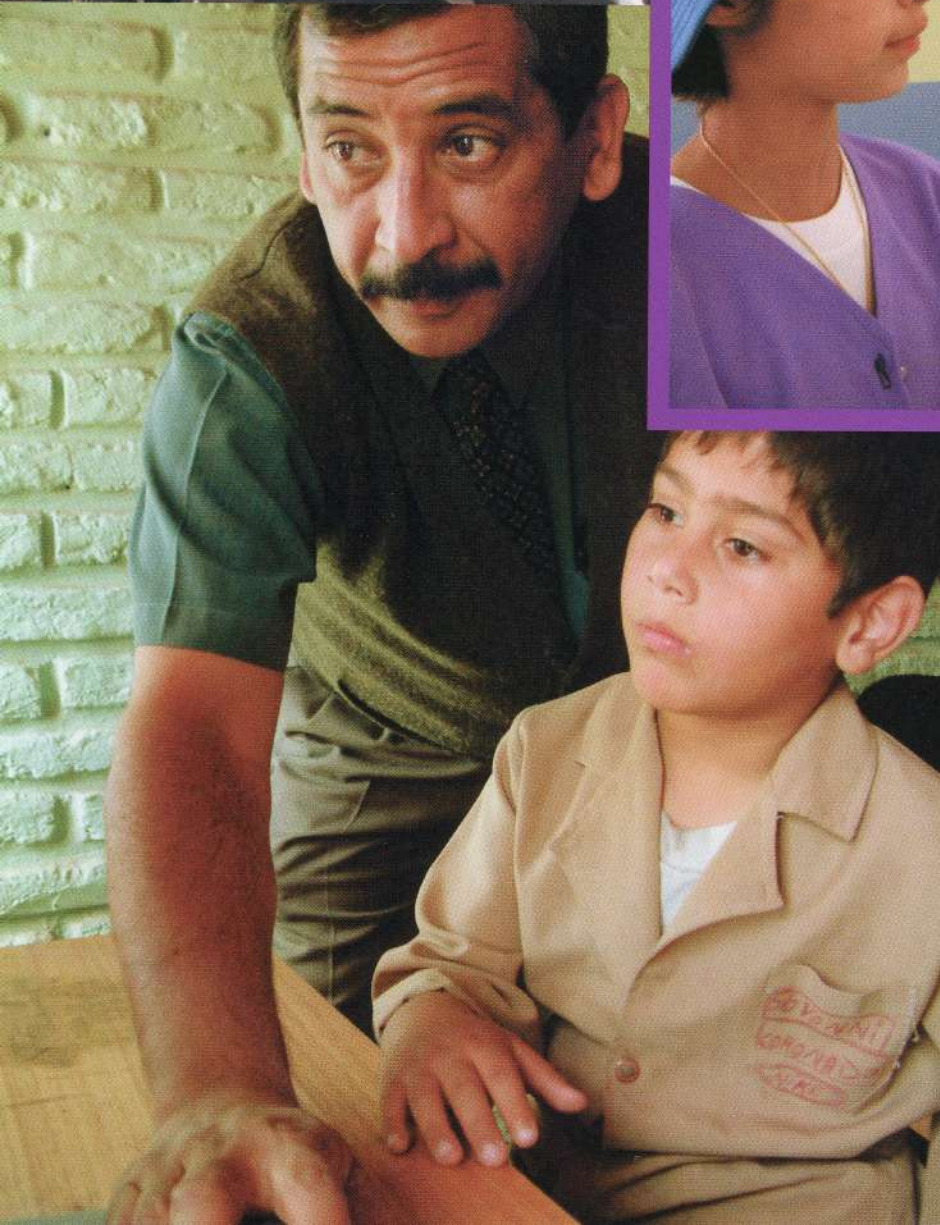
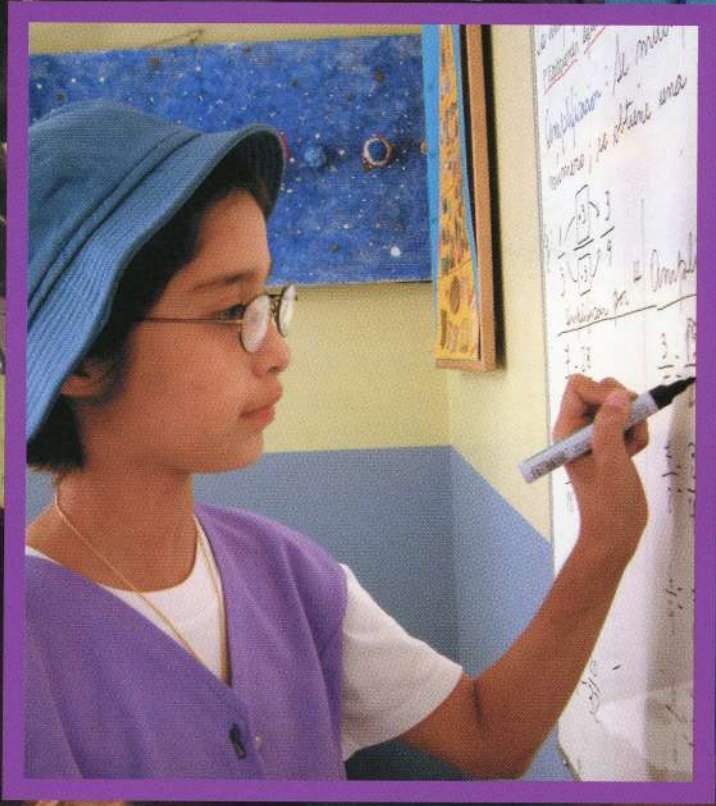
Como en todos los procesos, la integración y la educación especial requieren de una reflexión profunda a la que esperamos contribuir en esta revista. ¿Cómo educamos para la diversidad? ¿Cómo establecemos un vínculo mayor entre las escuelas especiales y el sistema regular? ¿Cómo abrimos más escuelas y liceos a nuestros niños y niñas con necesidades educativas especiales? ¿Cómo trabajamos con ellos la equidad, no solamente en el acceso sino en el derecho a que todos tengan aprendizajes de calidad?

Son preguntas que nos conducen como padres y educadores a ejercitar nuestros valores y a ver en la diversidad un desafío, pero sobre todo, una riqueza para nuestra sociedad.

Mariana Aylwin

Mariana Aylwin Oyarzún
Ministra de Educación

REFORMA





Educación Especial: Aunque somos distintos, el derecho de aprender es el mismo

Virginia Maray H.*

Una de las ideas fuerza de la Reforma Educacional es que todos los niños y niñas pueden aprender más y mejor. Y para lograrlo se requiere de atenciones diferenciadas. Esto significa que para ofrecer igualdad de oportunidades hay que reconocer, valorar y aceptar las diferencias con que niños y niñas enfrentan su proceso educativo. En este sentido, el concepto de discriminación positiva cobra relevancia en la educación especial y en la atención a niños con necesidades educativas especiales.

Considerada una modalidad dentro del sistema escolar, la educación especial atiende a niños, niñas y jóvenes con discapacidad física, mental, auditiva, visual y motora y a los alumnos que presentan graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación. Su campo de acción lo desarrolla a través de una variada oferta educativa que incluye las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral. Ambos servicios educativos cuentan con una gran trayectoria en nuestro país. Sus profesionales se desempeñan en sus propios establecimientos o como centro de recurso para los establecimientos de educación regular o de empresas, ofreciendo su experiencia al servicio de los aprendizajes de los alumnos en los entornos comunes de educación o formación para el trabajo.

Las escuelas y aulas hospitalarias constituyen otro espacio educativo a través del cual se entrega educación compensatoria a alumnos y alumnas del sistema regular y especial, que por problemas de salud deben permanecer en centros hospitalarios o en tratamiento ambulatorio durante un periodo sostenido de tiempo.

Y, por último, los establecimientos de educación regular a través de los Proyectos de Integración Escolar y de los Grupos Diferenciales ofrecen los apoyos especializados y los recursos materiales necesarios para favorecer el acceso, permanencia y egreso del sistema escolar de alumnos con necesidades educativas especiales, mejorando la calidad de los aprendizajes y respetando a la diversidad.

En el año 2001 fueron atendidos 59.292 alumnos. Si se revisa la evolución de la matrícula desde la década de los 90, tenemos un incremento que casi duplica la cantidad de alumnos atendidos.

El cuadro 1 da cuenta de la matrícula según tipo de déficit; se observa que los trastornos del lenguaje presentan el mayor aumento. En el año 1990, el aporte económico del Estado a esta modalidad de enseñanza, fue de 5 mil millones de pesos, cifra que crece en el 2001 a 69 mil millones de pesos. Esto se refleja en el incremento de la subvención de educa-

* Subdirectora del Fondo Nacional para la Discapacidad, FONADIS.

ción especial, que es siete veces mayor a la del año 90. En la actualidad, el Estado entrega mensualmente \$ 84.143 por alumno discapacitado en Jornada Escolar Completa.

Junto con los incrementos cuantitativos de cobertura y financiamiento ha existido una serie de acciones tendientes a mejorar la calidad de la educación de este grupo de niños, niñas y jóvenes.

En la línea de fortalecimiento de la profesión docente, se puso en marcha un plan de perfeccionamiento de cobertura nacional, dirigido a los docentes de educación diferencial, que atienden a los grupos diferenciales al interior de las escuelas regulares y a los docentes de educación especial de las escuelas especiales. Más de 5.000 docentes han participado en estas actividades; otros 160 docentes, en pasantías y diplomados en el extranjero, principalmente Israel y España. A partir del 2001 se inicia un programa de pasantía nacionales, donde escuelas y liceos han mostrado su experiencia de integración.

Quinientas escuelas básicas con grupo diferencial tomarán parte del Programa de Estimulación y Desarrollo de las habilidades lectoras en niños de primer ciclo básico, a tra-

Cuadro 1
Matrícula de educación especial según tipo de trastorno años 1990-2001

Tipo de trastorno	1990	2001
Auditivo	1.146	1.100
Mental	26.740	29.650
Visual	333	494
Lenguaje	3.186	27.038
Motor	341	486
Autismo	(*)	524
Total	31.746	59.292

Fuente: Ministerio de Educación. Estadísticas de la Educación, año 2001.
Ministerio de Educación. Anuario Estadístico 1990.
(*) Las estadísticas no consideran información para esta discapacidad.

vés de la elaboración de materiales escritos, que conjuga el modelo de destrezas y el holístico en la iniciación a la lectura.

A la fecha, la totalidad de las escuelas especiales han preparado Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), buscando de esta manera soluciones particulares a las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y alternativas para una mejor integración de las familias al proceso educativo. Cabe destacar que el 53% de establecimientos de educación especial, tiene conexión a la red Enlaces, y un porcentaje similar está funcionando en Jornada Escolar Completa.

La Reforma Educacional ha permitido el desarrollo de innovaciones pedagógicas, metodológicas, didácticas, de gestión, de convivencia, de perfeccionamiento, en los diferentes niveles del sistema, tendientes a equiparar las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes de acceder a más y mejores aprendizajes. Los establecimientos educacionales regulares de educación básica y media han comenzado a vislumbrar la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas que se ajusten a las necesidades educativas de todos sus alumnos, incluidos aquéllos con necesidades educativas especiales. En este sentido se han hecho visibles grupos de alumnos que precisan atención pedagógica diferenciada para asegurar su éxito escolar.

Los aportes que la educación especial y/o diferencial, entendida desde las necesidades educativas especiales y no desde la rehabilitación, hacen que el sistema de educación regular adquiera significado, y es desde allí donde debemos construir el discurso de vinculación entre la educación especial y la Reforma Educacional.

Esta modalidad, tanto a nivel teórico conceptual como de ejecución y desarrollo, transita desde un modelo asistencial a uno clínico, con fuerte énfasis en la rehabilitación; actualmente se busca superar estos enfoques poniendo el acento en aspectos educativos y curriculares e incorporando a la escuela y otras instituciones en el desarrollo socio-cognitivo de estos alumnos.



Alumno de Escuela Especial N.º 86 Juan Sandoval Carrasco.

En esta tensión nos encontramos, la que produce inseguridades y miedos. Se necesita abrir la discusión y generar reflexión, investigación y teoría. Tenemos la posibilidad de "mirar" la experiencia y el recorrido realizado por los países desarrollados, de intercambiar experiencias con nuestros vecinos del continente.

Algunos de los temas en los cuales nos

falta iniciar el debate, la reflexión y, sobre todo, la investigación son: la atención educativa más favorecedora para aquellos niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas de carácter más grave; la temática relacionada con la capacitación e inserción laboral; y el rol de las escuelas especiales en cuanto a su articulación y apoyo hacia el sistema educativo común.

También la Reforma ha permitido abrir espacios a temas como la atención a la diversidad, la utilización de metodologías que respeten la diferencia. En este contexto, el concepto de necesidades educativas especiales adquiere relevancia, ya que afina la mirada hacia diferentes colectivos presentes en el sistema regular, y a los cuales hay que dar respuesta.

¿Qué debe hacer un colegio para recibir niños con necesidades especiales?

Se requiere de una mirada distinta, acogedora y abierta para comprender el proceso de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales, y cuyas familias sufren muchas veces por la indiferencia, la discriminación o el aislamiento en que permanecen sus hijos. Sin embargo, en la actualidad, y gracias a normativas vigentes (Ley N.º 19 284/94), que protegen a todos los educandos por igual, los establecimientos de educación regular pueden optar por acoger en sus aulas a aquellos niños o jóvenes discapacitados.

La integración consiste en darles las mismas oportunidades de participación curricular, de interactuar en el contexto escolar y social. Y el proceso favorecerá a toda la comunidad educativa, al aceptar y valorar las diferencias individuales.

Es fundamental que el establecimiento integrador cuente con los recursos humanos, materiales y técnicos, que conlleva una primera fase de capacitación técnica y apoyo a los docentes, directivos y sostenedores. Todo ellos han de sensibilizarse y comprometerse a respetar y ayudar a los alumnos con discapacidad, ya sea intelectual, visual, auditiva, motora, o alteraciones en la capacidad de relación y comunicación.

Para acoger a los alumnos, el establecimiento tiene que elaborar previamente un Proyecto de Integración, para lo cual ha de asesorarse técnicamente por: las Secretarías Ministeriales, los Departamentos Provinciales de Educación a través de los supervisores y de los equipos multiprofesionales, las escuelas especiales, los equipos comunales de integración. De esa manera se asegura y norma la prestación de servicios educacionales de calidad que beneficie a los alumnos, para facilitar el seguimiento, conocer el progreso alcanzado y garantizar el cumplimiento de los términos estipulados.

Requisitos del Proyecto de Integración

- Calidad y relevancia de la propuesta, que contribuya a mejorar el aprendizaje y formación de todos los alumnos/as. Los profesionales de apoyo deben participar con el equipo docente, alumnos y familia en las estrategias de integración.

- Coherencia, viabilidad y sustentabilidad del proyecto.
- Sistema de seguimiento y evaluación del proyecto.

Existen distintas alternativas para preparar y desarrollar un proyecto de integración escolar. Los establecimientos de una misma región, provincia o comuna pueden trabajar coordinadamente en un proyecto común, a la vez un solo colegio puede asumir la ejecución del proyecto, flexibilidad que permite alternativas:

- Proyecto comunal de integración: alumnos discapacitados se integran en diferentes establecimientos regulares de una misma comuna o dependencia.
- Proyecto en común: alumnos con discapacidad que forman parte de la matrícula de los colegios regulares de distintas comunas de igual o diferente dependencia.
- Proyecto de integración por establecimiento: un alumno o varios alumnos con discapacidad se integran a un solo centro educacional de educación regular.

Aspectos a considerar en un Proyecto de Integración

1. Identificar el tipo de proyecto (comunal, en común o por establecimiento).
2. Responsables del proyecto.
3. Identificar al o a los establecimientos educacionales; matrícula de cada establecimiento, número de cursos en cada uno de los niveles que funcionan en el establecimiento: educación parvularia, educación básica, educación media.
4. Población beneficiada.
5. Diagnóstico.
6. Justificación del proyecto.
7. Objetivo general.
8. Objetivos específicos.
9. Estrategia y actividades.
10. Recursos y presupuesto.
11. Redes de apoyo.
12. Seguimiento y evaluación.
13. Cronograma de la ejecución del proyecto.



Fotografía: Matías del Campo

Alumnos Escuela Anne Sullivan.

La idea de necesidades educativas especiales se presenta por primera vez en el *Informe Warnock*, encargado en 1974 por el Secretario del Departamento de Educación de Gran Bretaña, con el propósito de determinar las causas del elevado fracaso escolar; gran parte de sus propuestas fueron incorporadas a la Ley de Educación de Gran Bretaña de 1981 y aplicadas posteriormente al sistema educativo inglés.

El *Informe* plantea que alrededor del 20% de la población escolar tiene dificultades de aprendizaje y que éstas se muestran a lo largo de un continuo, que va de las más graves a las más leves, y sus causas no son únicamente deficiencias físicas, sensoriales o mentales sino también sociales, ambientales y escolares. En este sentido, lo importante no es la descrip-

ción de la deficiencia en cuanto al origen, grado o tipo, sino la respuesta que la escuela tiene que dar.

Dado lo anterior, un alumno tiene una necesidad educativa especial si manifiesta dificultades en el aprendizaje, que requieren de i) dotación de medios especiales; ii) currículo modificado; iii) atención preferente a la estructura social y al clima relacional en que se produce el aprendizaje.

Al hablar de dificultades de aprendizaje, el foco se centra en la escuela y no en el déficit. No se trata de la negación del déficit, y en este sentido es necesario aclarar conceptualmente qué se entiende por ello. Para la Organización Mundial de la Salud (1983) la **deficiencia** es toda pérdida o anormalidad de

una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica; la **discapacidad** se refiere a la ausencia, debido a un déficit de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano; y la **minusvalía** nos remite a una situación desventajosa para una persona, consecuencia social de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su grupo en función de la edad, sexo, factores sociales y culturales.

Para que el sistema educativo dé una respuesta a las dificultades de aprendizaje, debe considerar la dotación de recursos; medios; profesionales que apoyen; proyectos educativos que posibiliten las adaptaciones curriculares; adecuación de los sistemas de evaluación; definición del apoyo psicopedagógico; variadas metodologías; adecuación de edificios y supresión de las barreras arquitectónicas.

El mayor aporte del *Informe Warnock* es plantear que los fines de la educación son los mismos para todos, independiente de sus problemas o discapacidades.

Si la educación especial se entiende como "un campo de conocimientos, investigaciones, propuestas teóricas y prácticas, que se ocupa por analizar y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje, para potenciar al máximo las posibilidades cognitivas, sociales y afectivas de las personas con necesidades educativas especiales", nuestra atención son los niños, niñas y jóvenes con alguna necesidad educativa especial, para quienes debemos ofrecer efectivas oportunidades de desarrollo. ➡

Escuelas de Lenguaje

Con el fin de atender a niños y niñas con trastorno específicos del lenguaje, es decir, problemas en la comprensión, expresión y uso práctico del lenguaje, funcionan en el país 355 escuelas con una matrícula superior a 27.000 alumnos.

Algunos alumnos asisten a la escuela regular y en horario alterno participan de actividades en la escuela de lenguaje. En general, los menores de 6 años acuden sólo a la escuela de lenguaje. Estas instituciones tienen una jornada de trabajo, inferior a la establecida para las escuelas regulares, sin embargo, perciben subvención equivalente a educación especial.

Junto con reconocer la importancia de apoyos diferenciados a niños y niñas con necesidades educativas especiales, existe la necesidad de mirar estas experiencias en un marco mayor de integración, que considere el apoyo de los especialistas de lenguaje a las aulas regulares. Por otro lado, hay preocupación por el fuerte incremento de la matrícula, que no tiene bases demográficas sino que nos remiten a la pregunta por el diagnóstico a través del cual los alumnos han sido matriculados en las escuelas de lenguaje.

Aulas Hospitalarias: Los cuadernos de la esperanza



Fotografía: Mañas del Campo

La profesora Elena Farías y alumnos de segundo ciclo básico.

Con el fin de que niños y niñas no pierdan sus estudios por estar hospitalizados o con largos tratamientos, que los obligan a faltar a clases, un grupo de voluntarias inició actividades educativas en hospitales infantiles. Esta idea se fue consolidando, y en 1999 el Ministerio de Educación estableció un marco legal y administrativo que regula el funcionamiento de escuelas y aulas hospitalarias, de manera que cuenten con reconocimiento oficial y subvención escolar.

La atención en aulas hospitalarias requiere de un tremendo esfuerzo por parte de las docentes. Ellas deben atender en forma personalizada a cada niño para que no interrumpa el proceso vivido en la escuela antes de ser hospitalizado o iniciar el tratamiento. Es fundamental también el apoyo de las madres o apodera-

dos que han de acompañar a sus hijos y ser nexos con la escuela de origen. Pero, sobre todo, las aulas hospitalarias son un ejemplo de esfuerzo de sus alumnos, que conjugan una difícil situación de salud, tiempos muy restringidos para las tareas escolares y las ganas de superarse.

- La aulas hospitalarias pueden ser:
- Una escuela básica especial en el respectivo recinto hospitalario o,
 - un aula de educación básica especial, dependiente de un establecimiento educacional cercano al recinto hospitalario.

Para constituirse como establecimiento educacional se precisa del reconocimiento oficial por parte de las Secretarías Regionales Ministeriales.

Por las características de sus estudiantes, el aula hospitalaria ha de ser flexible en los horarios de clases y las

actividades a desarrollar; además, debe posibilitar adecuaciones curriculares y respetar los ritmos de aprendizajes de cada paciente-alumno. El aula hospitalaria no reemplaza, ni pretende hacerlo, a la escuela de origen del paciente. Permite que el niño o joven siga siendo alumno del sistema y no sufra un desfase en su proceso de enseñanza-aprendizaje; de manera que cuando se integre a su escuela de origen lo haga sin dificultades pedagógicas y supere su estado emocional, producto de la enfermedad.

La profesora

Elena Farías es profesora de la escuela del Hospital Exequiel González Cortés, perteneciente a la Fundación Nuestros Hijos, ubicada en una casa al lado del recinto hospitalario. Su trabajo se divide en dos: las labores realizadas para niños de 1.º a 4.º básico y la sala de los más grandes, que va de 5.º hasta 8.º básico. El personal de la escuela está compuesto por ella, la directora del establecimiento, Elizabeth Valenzuela, y voluntarias de la Fundación.

Sus alumnos, en general, permanecen dos años en el aula hospitalaria. La docente enseña todas las asignaturas y se preocupa de los estudiantes que no asisten por no poder desplazarse fuera del hospital. Cuando eso sucede, ella va a las salas donde están hospitalizados, les lleva las materias y les ayuda a hacer los ejercicios. "El perfil del profesor del aula hospitalaria es singular: hay que tener mucha fortaleza y no sólo enseñarles contenidos, sino también transmitirles amor y ansias de superación". Agrega: "hay que acogerlos cuando se sienten mal y no tienen ganas de nada". Cuando los niños están en su casa y no pueden asistir, Elena les entrega los contenidos y guía

a los apoderados en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de sus hijos.

La docente explica que sus alumnos son solidarios, hablan el mismo idioma respecto a sus dolencias y no se molestan cuando a alguno se le empieza a caer el pelo o engorda debido a la quimioterapia. Sin duda, el aula hospitalaria es materia de desarrollo humano.

La alumna

Tamara Jara tiene 11 años y su diagnóstico es tumor ovárico. Ha estado más de un año en esta aula hospitalaria y es una más de los siete niños que ocupan la sala. Para ella, esta es una escuela como las otras, sólo que les permite ir cuando los llaman a control, entienden cuando se sienten mal y los cuidan un poco más para que no se hagan daño. A ella le gusta ir a la escuela porque se entretiene y alimenta su sueño de ser un día profesional, "me gustaría ser peditra o abogada para ayudar a los demás; ése es mi sueño". Para el país, desearía que fuera un lugar donde no se discriminara, "uno tiene una enfermedad, pero es igual a los otros, a cualquiera le podría pasar. Además, también se discrimina por tener o no tener dinero o por venir de otro país".

A su edad ya sabe que "la vida es especial, porque no todos tienen la oportu-

dad de vivirla como quieren. Yo doy gracias a Dios porque mi familia me apoya". Para ella, "Dios es quien me hizo nacer. Me gustaría llegar a conocerlo, saber quién es y por qué nos creó".

La madre

Carmen Rosales es la mamá de Tamara y ha vivido un duro proceso desde que le diagnosticaron la enfermedad a su hija. Ella, su marido y su hija mayor han sido los grandes apoyos para Tamara. Ella le dice que es su pequeño "milagro". La niña le responde que todo en la vida es milagro. "Para mí, Tamara es una mujer grande en cuerpo de niña; me da fuerzas y yo a ella. Hay días en que todo está mal y ella me hace salir adelante". Añade: "al principio se tiene mucha gente al lado, pero con el transcurso del tiempo, uno se va quedando sola". Esto afecta a las emociones y también a la economía, porque las relaciones humanas y el costo de los remedios es catastrófico para cualquier grupo familiar. Al respecto, la Fundación Nuestros Hijos ha sido un aporte importante en todo ámbito. Por ejemplo, les ofrece continuar sus estudios en la escuela y les presta atención psicológica. "Gracias a los profesionales y a las voluntarias de acá me he sentido acompañada, y descubrí que mi hija ahora ve la vida de otra forma".

Mi refugio*



Fotografía: Matías del Campo

"Ha pasado ya tiempo del diagnóstico de mi enfermedad, mirando por la ventana a los niños que a su colegio van, yo me siento diferente, ya que dependo de las transfusiones y drogas que en el hospital me dan; pero en la sala del hospital aparece una persona que trae en sus cuadernos un mundo al cual me debo proyectar, dándome esperanza que todo va a pasar, entre sus dibujos y tareas me puedo expresar, muchos de ellos hablan de mi soledad, de mis alegrías, pero al llegar el momento de la escuela, un refugio voy a encontrar, donde todos somos iguales, donde todos sufrimos por igual y nuestros temores se olvidan y la luz de la esperanza vuelve a brillar en este pequeño lugar de amor. Sus aulas parecen explicar por qué estamos aquí. Las tías vuelven a sonreír cuando nos ven llegar a clases para participar y conocer un mundo sin igual, es mi escuela un lugar que nos entrega sabiduría, amor y la esperanza de tener una vida mejor; la ignorancia ya no tiene cabida para quienes se sintieron vencidos por el dolor cuando supimos nuestra enfermedad".

* Por Tamara Jara Rosales.



Fotografía: Matías del Campo

Aula de la Fundación Nuestros Hijos, que atiende a pacientes del Hospital Exequiel González Cortés.

Ciento cincuenta años de la Escuela Anne Sullivan

En octubre de 1852 se creó la Escuela Anne Sullivan para niños sordos, transformándose en la primera para América del Sur. Ubicada en la comuna de El Bosque, tiene una matrícula de 199 niños y jóvenes con déficit auditivo en distintos grados.

Las edades de los alumnos de la Escuela Anne Sullivan oscilan entre los 2 y los 24 años; son de ambos sexos, la mayoría es de la Región Metropolitana y el resto proviene de otras regiones. Para acogerlos, la escuela cuenta con un internado, que hoy alberga a 54 alumnos.

En general, ellos entran a la educación preescolar y se les promueve de acuerdo con el logro de los objetivos y con su potencial de aprendizaje. Los alumnos que, además de poseer déficit auditivo, tienen patologías agregadas -como deficiencia mental, inmadurez neurológica y trastornos emocionales-, son incorporados a un nivel especial.


La escuela posee tres niveles:

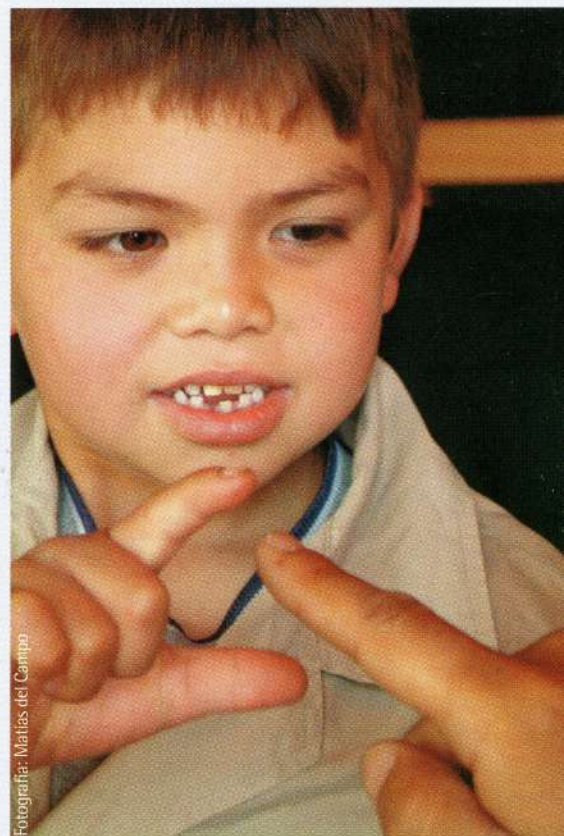
- Prebásico: incluye sala cuna y el preescolar.
- Básico: subdividido en el nivel básico diferencial (de 1.º a 6.º básico) y en el básico diferencial especial (para quienes presentan patologías asociadas).
- Capacitación laboral: con talleres de repostería, moda adulto, moda infantil, imprenta, mueblería, manualidades, mecánica y cerrajería.

Además, el establecimiento funciona en Jornada Escolar Completa y tiene talleres de atletismo, básquetbol, fútbol, mimos, baile, coro y huerto escolar.

Lograr que los niños sordos hablen, lean y/o escriban según sus potencialidades, es una labor compleja. Por eso, los padres propusieron al colegio elaborar un material especial de aprendizaje. Debido a la inexistencia de textos

con las características que necesita la escuela, un equipo de seis docentes preparó el documento *Comuniquémonos*. A través de sus dibujos, del aprendizaje del punto de articulación, del lenguaje dactilológico y de la guía de los docentes, los niños podrán aprender a comunicarse oralmente y por escrito en forma más fácil.

Con la creación de este material, financiado por el Fondo Nacional para la Discapacidad, se refuerza la misión de la escuela, que es habilitar o rehabilitar las competencias y destrezas comunicativas y educativas en los alumnos sordos con el fin de hacerlos capaces de integrarse en su familia, escuela, trabajo y en la sociedad. 



Fotografía: Matías del Campo

Discapacidad auditiva: distintos enfoques

A nivel internacional, las orientaciones tienden a ofrecer varias alternativas metodológicas buscando entregar la mayor cantidad de herramientas a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Es importante señalar que los alumnos no presentan las mismas características en cuanto al grado y tipo de pérdida auditiva. La opción por una determinada modalidad para el desarrollo de las habilidades comunicativas debe considerar las características personales del niño y las posibilidades de la familia de aprender y comprometerse en este proceso.

Los enfoques más conocidos y utilizados en la actualidad son:

- 1) Método oral: combina el uso del habla, de los restos auditivos y de la lectura labial como medios de comunicación. Por mucho tiempo en Chile sólo se empleó esta metodología.
- 2) Comunicación total: permite el uso de diversas estrategias para que el alumno logre un adecuado nivel de comunicación, centrándose en sus destre-

zas y no en sus deficiencias, entregándole todas las formas de comunicación que el niño pueda comprender. Entre ellas están: lectura labial, mimos, lenguaje de señas, habla, lectura, escritura, dactilología, etc. Este enfoque rescata el derecho del niño a elegir qué sistema de comunicación utilizar.

Al uso simultáneo del habla y de la lengua de señas, se le ha llamado comunicación bimodal o bilingüe. Existe consenso en reconocer a la lengua de señas como un código más de comunicación.

- 3) Método auditivo verbal: se concentra en el desarrollo de las habilidades de escuchar y hablar. Se trata de enseñar al niño a utilizar con máxima eficiencia su oído residual amplificado con aparatos de oír. Se requiere un alto grado de participación de los padres, ya que éstos tienen que aprender ejercicios para escuchar y hablar con sus hijos diariamente.

Liceo Polivalente de Calbuco:

Por la integración del archipiélago

Superadas las dudas de los docentes en cuanto a la evaluación y las estrategias metodológicas, el Liceo de la comuna de Calbuco, distante 57 kilómetros de Puerto Montt, dio inicio a un plan de integración escolar para que jóvenes campesinos discapacitados puedan cursar la enseñanza media y seguir alguna de sus tres especialidades técnico-profesionales.



Miguel pone atención a su profesor de Mecánica igual que los demás. Se ríe y hace comentarios sobre el "buggie" que armaron para la exposición regional y que ahora descansa en el taller junto a los motores y las herramientas. Cuando termina la clase se suma a sus compañeros que van al casino y se pierde de vista en el multitudinario y bullicioso almuerzo. Miguel tiene 18 años, cursa tercero medio y es un alumno más en el Liceo Polivalente de Calbuco. "Se ha vuelto invisible, eso es muy bueno, quiere decir que está integrado. Y cuando un alumno con necesidades educativas especiales se integra a la educación formal, comienza un proceso irreversible", asegura el profesor de educación diferencial, Diego Maturana. Lo mismo ha sucedido con Andrés, de primero medio, y otros ocho estudiantes con distintas discapacidades, como retardo mental, problemas auditivos severos o parálisis cerebral. Todos se han mimetizado en esta comunidad estudiantil de 870 alumnos y alumnas que se reparten en los cursos científico-humanistas y las tres especialidades técnico-profesionales: Acuicultura, Elaboración Industrial de Alimentos y en Mecánica de Motores.

La idea es que este establecimiento dé la oportunidad de continuar sus estudios secundarios a adolescentes con disca-

pacidad mental y/o física, con el propósito de que adquieran las destrezas laborales que les permitan insertarse en la vida del trabajo. Para ello pusieron a funcionar el Taller de Integración Educacional en abril de 1999. Sin embargo, una imperiosa necesidad educativa ha llevado a su equipo docente a extender el concepto de integración a todo el alumnado: "Tenemos una diversidad enorme de estudiantes. Basta pensar que la comuna de Calbuco es un archipiélago formado por catorce islas, que en su mayoría están habitadas por pescadores artesanales o pequeños agricultores. Se movilizan básicamente en lanchas; algunos tienen horas de navegación antes de llegar a clases. Las escuelas de la zona brindan a esas familias la oportunidad de que sus hijos cursen la enseñanza básica y nosotros les ampliamos las posibilidades a la secundaria, incluso con internado. Aquí el clima y la geografía son factores determinantes a la hora de la diversidad y del nivel educativo de nuestros alumnos. Muchas veces han tenido largos períodos de inasistencia a la escuela y vienen con poco conocimiento", señala el director Ernesto Oyarce.

Los docentes reunidos en uno de los recreos matinales, opinan: "Si tenemos que resolver situaciones netamente académicas se nos hace más fácil acceder a los intereses de cada alumno e ir variando las actividades y algunos contenidos en función de los aprendizajes. Pero uno de los aspectos difíciles de abordar para nosotros, es la disciplina, porque no existe compromiso de parte de los papás, entonces los chicos vienen indisciplinados desde sus casas", explican los maestros de las áreas técnicas. Mientras quienes imparten asignaturas teóricas se topan con el problema de los rendimientos y se quejan de las evaluaciones nacionales: "Es complicado enseñar Matemáticas o Lenguaje. A veces se nos hace imposible cumplir con los mínimos obligatorios, porque muchos de los alumnos que ingresan a primero medio traen muy mala base y restaurar el vacío de años anteriores es un proceso que toma tiempo. Por eso nos duele el Simce, ya que sólo muestra resultados y no da cuenta del



Miguel, en el Taller de Mecánica de Motores.

esfuerzo que hacemos para nivelar a nuestros alumnos". Concluyen que debería aplicarse una medición que reflejara más fielmente la realidad local.

JEC y Liceo para todos

A pesar de esas inquietudes con respecto a las evaluaciones que declaran los docentes, al interior del liceo se respira buen aire. Se percibe un movimiento constante de estudio, conversaciones y encuentros. En los talleres técnicos sorprende la dedicación y el profesionalismo con que

trabajan profesores y estudiantes. Por ejemplo, en Acuicultura los alumnos tejen cueugas de conchas de choritos, mientras el profesor les va explicando cómo van a insertar en ellas las larvas de ostras y luego las echarán al mar para cosecharlas en los próximos meses. "Aquí lo más complejo es el proceso biológico. Ellos deben llegar a dominar perfectamente las distintas etapas de crecimiento de los moluscos y así serán capaces después de producirlos con fines comerciales", explica el profesor, Roberto Razeano.



Taller de Acuicultura.

En una gran sala de azulejos blancos, los estudiantes escuchan las instrucciones de su profesora. Sobre un mesón de metal se distinguen bolsitas con mariscos deshidratados, harina de pescado, salmón ahumado, hamburguesas de róbalo congeladas, tarros de conservas y embutidos de carne: "Cada semana le toca a uno de nosotros ir de compras. Ahora estamos aprendiendo a fabricar cecinas, paté, chorizos, longanizas y todo eso. Al final, los comemos entre nosotros", cuenta una alumna de cuarto medio. Las posibilidades laborales de los jóvenes que se especializan en Elaboración Industrial de Alimentos están en las plantas de la zona: "En Aguas Claras, de productos congelados; en el laboratorio de la industria, de harina y aceite de pescado. También pueden hacer control de calidad y de proceso. Incluso, se ha descubierto que el piure resulta ser un indicador para el tratamiento de la diabetes, y un empresario local ya habló con nosotros, porque tiene la intención de exportarlo", dice la maestra Verónica Mórda, y agrega que cualquier alumno en proceso de integración puede participar en sus clases si lo desea.

Mecánica de Motores es una especialidad muy requerida por los alumnos, debido a que lanchas, lanchones y todo tipo de pequeñas embarcaciones son la base de la locomoción colectiva del archipiélago. Muchos alumnos deben hacer horas de navegación y luego caminar o tomar micro para llegar a clases. Por esa razón es también que ha sido muy bienvenido el programa de Jornada Escolar Completa recién inaugurado, el que extiende el horario dando pie a la implementación de una serie de talleres, como: Gastronomía, Diseño Gráfico, Teatro, Fotografía, Elaboración de Páginas Web, Deportes, y otros, donde todos pueden "crear y recrear", expresa el director.

Diego Maturana, coordinador del plan de integración del liceo, explica la metodología y aclara que el proyecto se ha convertido en un modelo a seguir por su permanencia en el tiempo y por ser el primero a nivel regional: "Nosotros partimos de la premisa de que los alumnos se integran a tiempo completo en la participación de todas las actividades peda-

gógicas que le corresponde desarrollar al curso. El estudiante integrado se adscribe y se le hacen, por cierto, las adecuaciones curriculares necesarias de acuerdo a su tipo de discapacidad. Además de ser sometido a una evaluación diferenciada, la que depende del tipo y grado de discapacidad que presentan los alumnos".

Los resultados (concretos y abstractos, dice Maturana) obtenidos hasta ahora han sido resumidos por los docentes, de la siguiente forma:

- Utilizando la infraestructura, implementación, modalidades educativas, y contando con la cooperación del personal del liceo, se puede desarrollar un proceso de integración educacional y atender a jóvenes con necesidades educativas especiales.
- Los alumnos desarrollan habilidades de comprensión y cooperación, respecto de las necesidades educativas especiales.
- Se posibilita el conocimiento de personas con características diversas.
- Permite la atención especializada y la flexibilidad curricular para aquellos que temporal o permanentemente lo requieren.
- Se reconoce rápidamente que la integración educativa no sólo benefi-

cia a los niños integrados, sino que, además, a los restantes estudiantes, los que desarrollan actitudes de aceptación, respeto y valoración de personas diferentes.

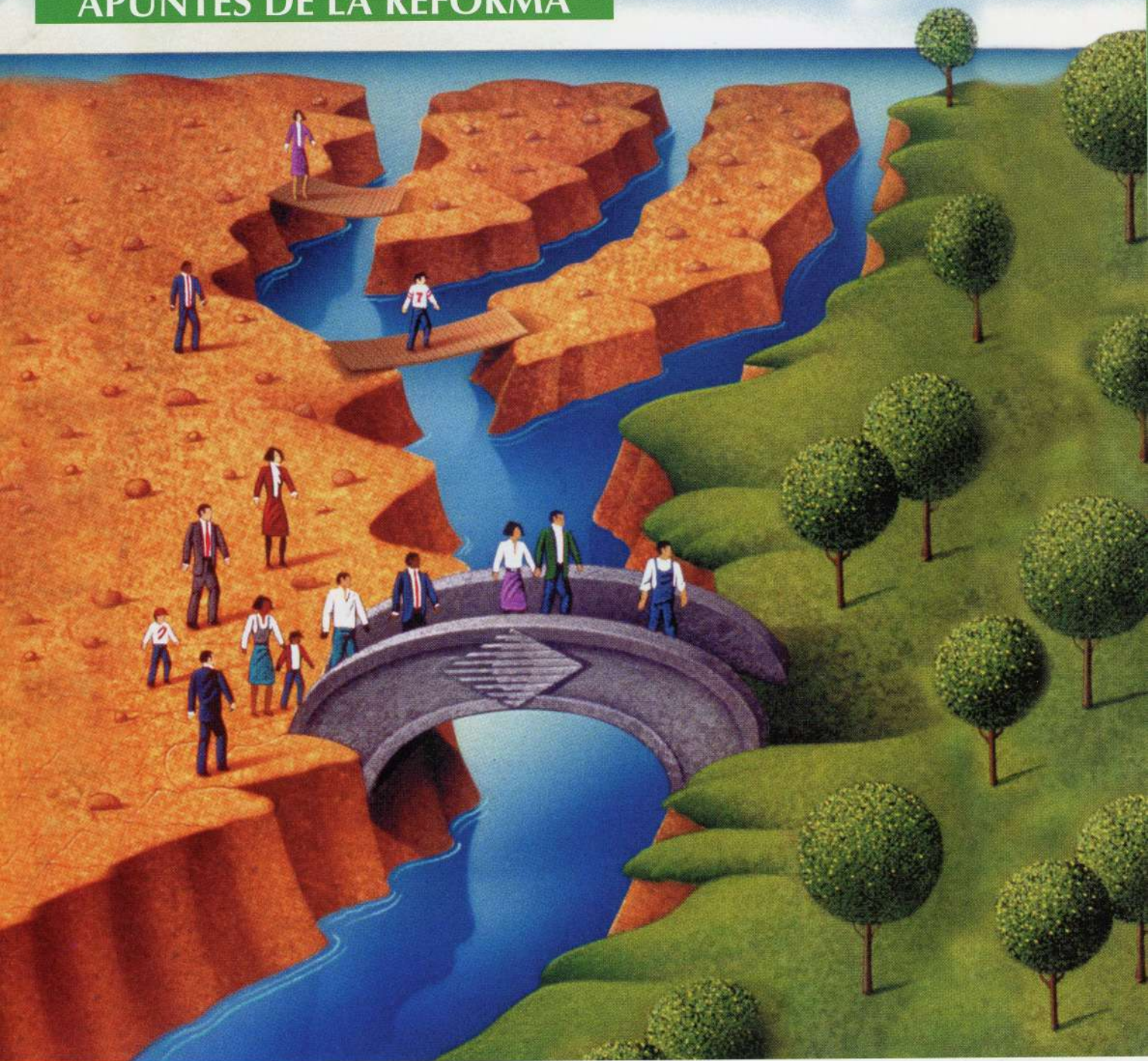
- Lo más importante: se promueve la renovación de la práctica pedagógica, puesto que si las pedagogías y técnicas especiales favorecen al alumno con discapacidad, más aún son un aporte al resto de los estudiantes.

El profesor Maturana junto a su colega de Historia y Geografía, Leonel Aguilar, hacen un recuento histórico de lo sucedido con los alumnos integrados: "Hemos tenido un caso de deserción, dos niñas que quedaron embarazadas (una de ellas, con retardo mental, tuvo su guagua y volvió al liceo). Un licenciado en educación media, un gimnasta, un basquetbolista, un cinturón naranjo en Karate".

Para ellos basta con abrir espacios físicos y actitudinales y se desata el proceso de integración como algo absolutamente natural. Aseguran que los verdaderos resultados los podrán apreciar en algunos años más, cuando "nos encontremos con nuestros ex alumnos y les preguntemos por sus amores, sus hijos, su trabajo y cuán felices son...".



Taller de Elaboración Industrial de Alimentos.



Cuando la integración está en juego

Análisis internacional concluye que una integración exitosa está respaldada por un currículo común. Y un estudio del Fondo Nacional para la Discapacidad (Fonadis) sugiere trabajar la aceptación de la discapacidad en la escuela.

Estudiantes con discapacidad: Todo niño es educable

Las experiencias de integración rescatadas de los países desarrollados apuntan a descubrir un proceso creciente donde la participación de toda la comunidad es necesaria para alcanzar el éxito.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OECD, define integración en el informe *Integrando estudiantes con necesidades especiales a las escuelas corrientes*, como el proceso mediante el cual se incrementa la interacción entre alumnos discapacitados y capacitados. Señala que aunque definir el concepto es sencillo, alcanzar la integración es altamente complejo. Requiere cambios en leyes, políticas, estructuras organizacionales, currículos, pedagogía, entrenamiento de profesores, actitudes y arreglos financieros. Es necesaria la cooperación con los padres, con los miembros de las agencias voluntarias y con los profesionales del sector social y de la salud.

Cabe hacer notar que discapacidad no es lo mismo que necesidades especiales. El primer concepto se aplica a estudiantes con problemas diferentes que pueden tener una raíz biológica -y abarcar desde la ceguera hasta problemas de comportamiento y dislexia- o impedimentos físicos e intelectuales. Las necesidades especiales en tanto, constituyen un marco que analiza la interacción entre fortalezas y debilidades que el niño lleva a la escuela, y fortalezas y debilidades de la escuela y el sistema educativo.

Para lograr el éxito en esta tarea e implementar escuelas que respondan a un amplio rango de necesidades, se requiere modificar las formas tradicionales de entregar educación. En ello están varios países desarrollados, miembros de la OECD, quienes, pese a las dificultades para estimular los cambios, se embarcaron en el proceso de una reforma social y educacional que, en 1987, se convirtió en la política oficial de la Comunidad Europea. Obviamente, los diferentes países muestran desarrollos distintos en el proceso.

Desde mediados del siglo XX, los países del primer mundo rechazaron la idea de que los discapacitados formaban un grupo que no se podía educar, que necesitaba suministros diferentes al de la mayoría. Descubrieron que las personas discapacitadas son flexibles si tienen las oportunidades de aprendizaje adecuadas; que había muchas maneras mediante las cuales podían llevar vidas normales; que la vida relativamente normal exige algunos ajustes entre las personas discapacitadas y aquellas que no lo son; y que sus necesidades educativas podían solucionarse a través de un seguimiento permanente.

Enfoque

La actual política de integración de países como Dinamarca, Italia, Suecia y el Reino Unido creció y mejoró a través de sus cambios en los 50 y 60, más que selectivas escuelas secundarias. El desarrollo de las escuelas comprensivas se orientó a cambios de mentalidad; primero, hacia la idea de que la inteligencia de todos los niños se podría aumentar efectivamente mediante la educación, y segundo, hacia la idea de que las escuelas podían ayudar en forma concreta a los estudiantes en un rango amplio de habilidades.

El primer cambio se produjo al abandonar la idea de la constancia del coeficiente intelectual: la creencia de que la acción inteligente era determinada por la relativamente firme aplicación del principio biológico de la herencia genética. En tal contexto, el énfasis lo daba el enfoque médico sobre el tema educativo. El término científico para los niños con dificultades de aprendizaje era *subnormal*; las diferencias de sus necesidades especiales en educación no eran totalmente comprendidas y mostró una tendencia a ser tratados como víctimas.

Más tarde se enfatizó la importancia de modificar la estructura de la escuela y el currículo, para que, efectivamente, ofreciera educación respondiendo a una gama com-



pleta de diversidad estudiantil. Así se desarrollaron nuevas actitudes, métodos y recursos, que parecen haber tenido éxito. No es raro que las profesoras de educación especial sean muy valoradas. Si ellas trabajaran en escuelas corrientes en vez de aquellas especiales, todos los niños se beneficiarían.

Sin etiqueta

Uno de los conceptos más discutidos fue el de normalidad basado en la creencia de que las personas discapacitadas debían gozar de los mismos privilegios, derechos y oportunidades que cualquier persona. Quedó de manifiesto el aspecto negativo de etiquetar a los discapacitados como tales. Sin embargo, desde el punto de vista administrativo se transformó en un dilema para las escuelas de educación especial, donde era absolutamente necesario identificarlos en esa condición para obtener los recursos, porque, al mismo tiempo, implicaba generar bajas expectativas en los logros.

En la década de los 70 constataron que al variar las maneras en que la escuela enseñaba, más niños podrían educarse exitosamente y se preguntaron entonces por qué excluir a los discapacitados. Posteriormente, la presión hacia la integración crecieron a raíz de la conciencia mundial sobre los derechos humanos y civiles. Ello se reflejó en 1981 al elegirse como el año de los discapacitados.

Las investigaciones se inclinan con fuerza hacia la integración. Ellas demuestran que los niños discapacitados pueden alcanzar grandes logros académicos en ese marco, aunque existe también la idea de que su autoestima podría sufrir. Otros estudios sugieren que las escuelas especiales no entregan las ventajas que podrían esperarse.

Uno de los propósitos de la integración escolar es crear el entendimiento mutuo entre las personas discapacitadas y el resto en el contexto de igualdad de oportunidades, lo que apunta a que ambos sectores deben dar y recibir. En general, este proceso de integración puede asumir tres modalidades: la asimilación, el acomodo y la adaptación. El primero, enfatiza que los discapacitados deben seguir los caminos de la mayoría; el segundo, reconoce los derechos de estas personas para ser ellos mismos y los empuja a socializar con el resto; y el último, apunta al esfuerzo que deben realizar los dos grupos por ajustarse.

Acceso al currículo

Los estudiantes discapacitados tienen entrada a las salas de clase, laboratorios y gimnasios en sus escuelas, pero el acceso al currículo involucra otros aspectos. Para enfrentar este desafío son necesarios ciertos ajustes que faciliten su interacción efectiva con el currículo. Por ejemplo, algunos requieren cambios en sus recursos, como aprender lenguaje de señas para los sordos, y sistema Braille para los ciegos. Y estos requerimientos varían a medida que el conocimiento se vuelve más abstracto y preciso; se precisa el concurso de los profesores y de la organización del trabajo de la escuela como un todo.

Las personas insertas en el sistema no sólo han de aprender a desarrollar ciertas destrezas sino, además, habilidades de convencer a otros para adaptarse en sus interacciones con el mundo cotidiano. En orden a acelerar el proceso, las políticas deben presionar para lograr una integración activa de estos estudiantes no sólo en las escuelas corrientes sino también en el currículo.

Las leyes en el ámbito de los países de la OECD dictaminan políticas para ampliar la integración, pero en la práctica muestran grandes diferencias, desde aquellos que a nivel gubernamental dan señales de poco interés, hasta los que han convertido la integración en el componente más grande de la reforma educacional, como Alemania, los Países Bajos y España.

Cabe señalar que la ley no es la única base para una integración satisfactoria; igual se producen controversias. Como en Finlandia, Islandia y Noruega donde aparece el escepticismo en ciertos administradores, profesores y padres, quienes han manifestado que integrar niños con necesidades especiales puede impedir el progreso de la mayoría.

Si se identifican elementos comunes, muchos países abandonaron la categoría de discapacitados. Más aún, se dan casos como el de Canadá donde las escuelas deben demos-

trar que no pueden satisfacer las necesidades especiales de los niños, y no los niños ajustarse a las demandas de la escuela.

Los logros de un suministro continuo destinado a cubrir las necesidades de la integración, la han alcanzado países como Australia, Bélgica, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia y otros. En el caso de Alemania ha aumentado el número de clases integradas en las escuelas corrientes. En otros casos se están aplicando programas piloto en integración para evaluar resultados, antes de tomar decisiones. En Austria evalúan cuatro modelos experimentales, clases integradas, clases cooperativas, donde las temas comunes y los especiales ocupan una parte del tiempo; clases pequeñas asumidas por profesores especiales en escuelas comunes, y experiencias de integración con objetivos específicos en un tiempo definido.

Escuelas especiales

En países como Canadá, Finlandia, Italia y España, entre otros, donde se ha previsto la continuidad, intentan cambiar el rol de las escuelas especiales. En Islandia quieren transferir un máximo de niños a las escuelas comunes y darles a las escuelas especiales la responsabilidad de entregar los insumos y servicios particulares. En Noruega, en tanto, se convirtieron en centros públicos de competencia nacional con personal altamente calificado, que ofrecen diferentes servicios especializados tanto a nivel regional como nacional.

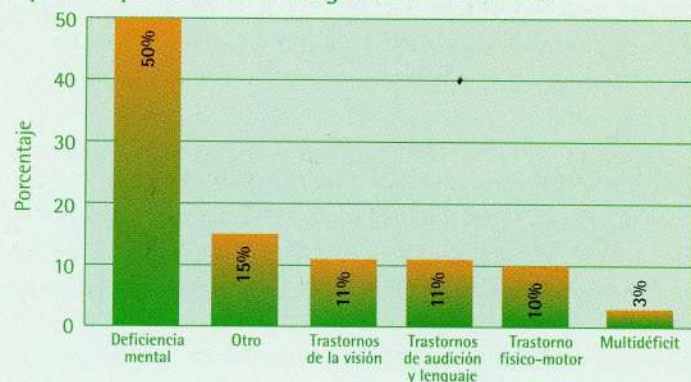
En España se formuló un llamado para que voluntariamente las escuelas comunes se transformen en escuelas integradas y reciben recursos adicionales siendo asistidas por equipos especializados. Muchos países necesitan profesores al estilo aristotélico (peripatético) y recursos para ayudar a los docentes comunes en la integración de niños con necesidades especiales en escuelas corrientes.

Resumiendo, las proyecciones para los discapacitados en los países económicamente desarrollados se han vuelto optimistas. La visión médica predominante fue reemplazada por la idea pedagógica de que si se descubren apropiadamente las necesidades educativas especiales, el desarrollo puede acelerarse y muchos de esos estudiantes alcanzarán vidas relativamente productivas y normales. Los investigadores concuerdan en que una integración exitosa está respaldada por un currículo común, que asegure acceso a los niños con necesidades especiales.



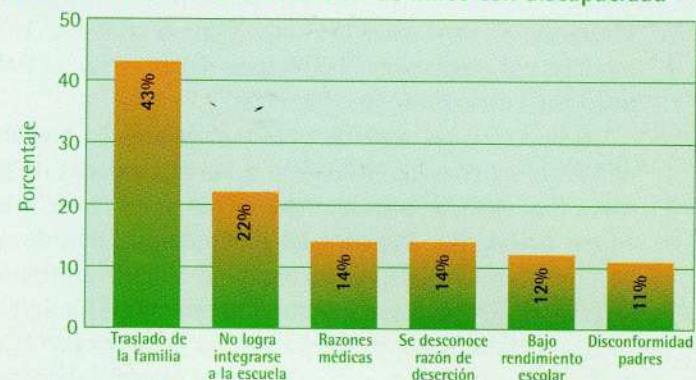
El escenario de la integración en Chile*

Gráfico 1:
Tipo discapacidad niños integrados en la escuela



Fuente: Estudio Fonadis 2000

Gráfico 2:
Causas atribuidas a la deserción de niños con discapacidad



Fuente: Estudio Fonadis 2000

Los niños discapacitados que estudian en escuelas regulares han vivido un proceso de inserción e integración con sus compañeros, profesores y con el establecimiento como organización educativa. Después de diez años de la promulgación del decreto que estableció normas para la integración de niños con discapacidad a los establecimientos regulares, el Fondo Nacional para la Discapacidad (FONADIS) quiso saber cómo se estaba viviendo la integración al interior de las escuelas. Para eso, encargó un estudio cuantitativo y cualitativo, que consultó a comunidades educativas en distintas zonas del país.

Las 365 escuelas investigadas son una muestra representativa, según zona geográfica, extraída de los establecimientos que poseen un proyecto de integración¹.

El estudio mostró que hay 3.124 niños con discapacidad integrados en las escuelas estudiadas. El 50% de ellos presenta deficiencia mental y sólo un bajo porcentaje muestra varias deficiencias a la vez (Ver gráfico 1). El 54% cursa el primer ciclo de la enseñanza básica y el 38% el segundo ciclo. El 6% de ellos asiste a la educación preescolar y sólo el 2% a la enseñanza media (es necesario considerar que no todos los planteles tienen niveles preescolares o enseñanza media). En cuanto al sexo, 55% son hombres y 45% mujeres. La edad de los niños y jóvenes investigados va de los 2 a los 23 años.

Respecto al rendimiento escolar de los niños con discapacidad, sólo un 12% tiene un promedio de notas inferior a 3 y más de un 80% es calificado con notas entre 4 y 5.

Sobre la repitencia y la deserción, el 58% de ellos no ha repetido y el 4% ha repetido cinco o más veces. Los niños con deficiencia mental son quienes más lo hacen.

En el 27% de los establecimientos investigados desertaron estudiantes con discapacidad. Son 167 casos que representan sólo el 5,7% de niños integrados. La razón más frecuente para que los estudiantes deserten es el traslado de domicilio de la familia (43%), seguido de los problemas para integrarse (22%) (Ver gráfico 2).

Según la opinión de los involucrados, el proceso de integración en las escuelas es pleno o está completo en el 64% de los casos, en proceso de hacerlo el 33% de las escuelas, y sólo en un 3% no habría integración.

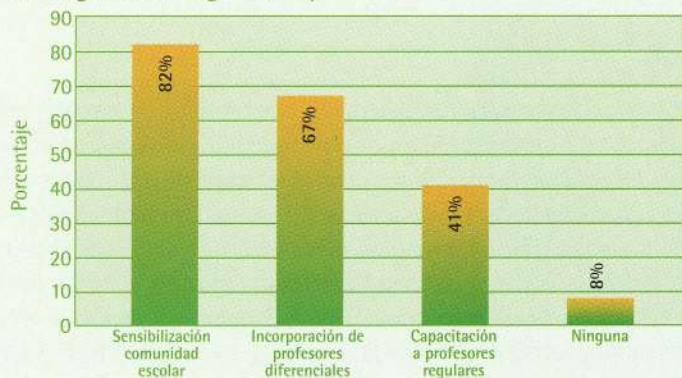
Profesores de apoyo y estrategias

Es interesante conocer la especialidad de los profesores de apoyo que trabajan en las escuelas con proyecto educativo de integración. La mayoría (83%) es especialista en trastornos de aprendizaje, seguida de especialistas en deficiencia mental, luego en trastornos de la

* Este artículo se basó en el estudio encargado por el Fondo Nacional de la Discapacidad a Selene Centro de Desarrollo Humano "Sistematización del proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad integrados en establecimientos comunes". Santiago 2000.

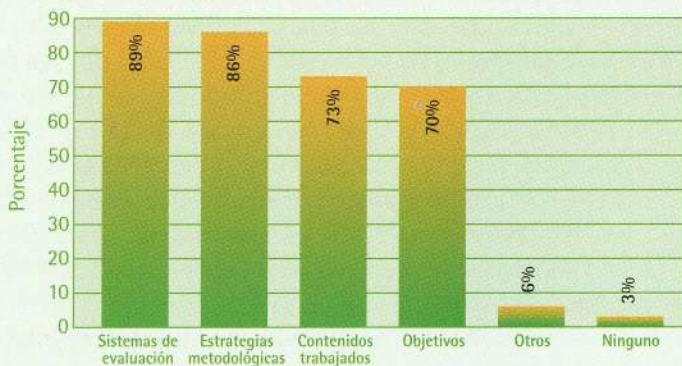
¹ Un proyecto de integración escolar es una estrategia técnica y sistemática definida por el Ministerio de Educación para incorporar a un alumno con discapacidad al sistema educativo regular, mediante ciertas condiciones.

Gráfico 3:
Estrategias de integración aplicadas



Fuente: Estudio Fonadis 2000

Gráfico 4:
Adecuaciones del currículo



Fuente: Estudio Fonadis 2000



audición y lenguaje y, finalmente, hay un porcentaje bajo de especialistas en trastornos de la visión. Estas cifras muestran la necesidad de incentivar a los profesores para que se capaciten en las especialidades que poseen menos profesionales, para así asegurar a todos los niños un acceso adecuado a la educación, señala el estudio.

La participación de profesores de apoyo en la escuela básica ha significado la aplicación de nuevas metodologías para el niño integrado y también para su curso. Es decir, las técnicas más creativas para acceder al lenguaje, a la lectura y a la escritura benefician a todos los alumnos.

Un 37% de los establecimientos cuenta con otros profesionales que no son del área educativa con el fin de facilitar la adaptación y el aprendizaje de los alumnos integrados. Psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos y kinesiólogos se han incorporado para aportar los conocimientos específicos de su profesión a la integración de la escuela.

Además de la subvención del Ministerio para la integración, los establecimientos tienen el apoyo de los centros de diagnóstico y los consultorios cercanos al plantel para la evaluación y tratamiento de niños con discapacidad.

Según el estudio, las principales estrategias de integración educativa desarrolladas en los establecimientos han sido la sensibilización a la comunidad, la incorporación de profesores diferenciales y la capacitación a profesores regulares, sin ser estas actividades excluyentes (Ver gráfico 3).

Respecto a las adecuaciones curriculares, la mayoría adapta el sistema de evaluación a las capacidades de los niños (por ejemplo, a los alumnos ciegos se les puede interrogar oralmente). También las metodologías han de ser apropiadas a la realidad de los alumnos. Muchos profesores

realizan más de una adecuación curricular para que sus alumnos optimicen sus aprendizajes (Ver gráfico 4). Tanto como el currículo, el acceso a él ha de adaptarse a las necesidades especiales; en su mayoría se trata de adecuaciones al material didáctico (como casetes donde se relatan libros para estudiantes ciegos o documentos gráficos para niños sordos), y la implementación de equipamientos específicos y de desplazamiento para quienes tienen discapacidad motriz (rampas y muebles que les faciliten su vida en la escuela y los lleven a mejorar sus aprendizajes).

Modalidades de integración

Existen cuatro opciones curriculares para que los niños con necesidades educativas especiales se integren en un establecimiento regular. Ellas son:

- El alumno participa en todas las actividades del curso y recibe atención especializada en el aula de recursos² en forma complementaria. Esta es la modalidad más utilizada.
- El estudiante asiste a todas las actividades del curso regular y en los subsectores en que requiere de adaptaciones curriculares significativas recibe apoyo especializado en el aula de recursos. Esta es la modalidad que le sigue en número de alumnos.
- Participa sólo en algunos subsectores de aprendizaje del curso regular, mientras que la mayoría se desarrolla en el aula de recursos.

² El aula de recursos es la dependencia del establecimiento educativo destinada, principalmente, al uso del grupo diferencial. Cuenta con un espacio físico funcional a sus necesidades, dotado de mobiliario y material didáctico para satisfacer las distintas discapacidades.



- El estudiante asiste a todas sus actividades académicas en la sala de recursos y sólo comparte con sus compañeros en el recreo y ceremonias. Estos datos muestran que se privilegian los aprendizajes dentro del aula regular.

La voz de los actores

Los protagonistas de la integración son los alumnos con necesidades educativas especiales, sus padres, sus compañeros, los apoderados de sus amigos, los profesores y la directiva del establecimiento. A ellos se les preguntó su opinión respecto al proceso de integración.

El estudio señala que para la comunidad educativa, ella beneficia a todos los niños. Por una parte, los estudiantes con discapacidad se integran y, por la otra, sus compañeros desarrollan valores como la solidaridad y la cooperación.

Para los profesores de apoyo, es un proceso que tiene etapas de crecimiento y también como un desafío de adaptación del currículo a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos y que éstas sean aprovechadas lo mejor posible. Un niño integrado significa un cambio de gestión en la escuela en el sentido de que todos los recursos humanos y técnicos se deben disponer de manera eficiente para lograr mejores aprendizajes e inserción social. Para los profesores implica hacerse preguntas desafiantes acerca de la adecuación de los contenidos y más creatividad para llevar a cabo acciones en el aula. Para los padres denota compromiso y trabajo educativo y para la sociedad asumir las diferencias, resguardando la equidad en las oportunidades.

Evaluación diferenciada

La evaluación diferenciada es una manera en que los docentes miden los aprendizajes de sus niños, respetando sus capacidades. Al respecto, el estudio indica que en las escuelas se fijan objetivos para el curso y esperan que sean logrados por todos, "sin respetar los diferentes ritmos de aprendizaje de los niños con y sin discapacidad". Agrega que "a la mayoría de las autoridades de los establecimientos le interesa responder cuantitativamente y no cualitativamente frente al rendimiento de los alumnos".



Con el fin de contrarrestar esta política, algunas profesoras básicas adaptan la misma prueba o ejercicio a las capacidades del alumno integrado, de acuerdo con los objetivos planteados en ese sector de aprendizaje. Es más, ellas muestran inquietud respecto a la prueba Simce, que en su opinión no contempla las limitaciones de los niños con discapacidad y, por lo tanto, no respeta los principios de la evaluación diferenciada.

A partir de las conclusiones del estudio sobre el rol de la escuela, de los padres y de la sociedad, y con el fin de mejorar la integración de alumnos con necesidades especiales, se plantean sugerencias para que todos los agentes sociales se involucren en la integración.

1. Obstáculos para la integración

En la escuela

- En general, la coordinación entre el docente de apoyo y los profesores básicos presenta dificultades, ya que carecen de espacios físicos donde reunirse y de tiempo para hacerlo.
- La ausencia de registro escrito de las planificaciones del profesor básico complica las adecuaciones curriculares.
- Falta de capacitación masiva y sistemática de profesores básicos en discapacidad e integración.
- La formación de pregrado de los profesores básicos y diferenciales carece, en general, de preparación específica en integración.
- La excesiva cantidad de alumnos por sala de clases (45 estudiantes aproximadamente) dificulta la atención de los niños con discapacidad.

En los padres

- Actitudes sobreprotectoras.

En el Ministerio

- El 92% de los proyectos de integración ha sido aprobado por el Ministerio de Educación. Sin embargo, se detecta burocracia administrativa en su aprobación, tardanza en el envío de dinero y en la validación de los documentos que se exigen.

2. Facilitadores de la integración

En la escuela

- La buena disposición de directores de escuelas básicas y profesores de aula permite la instalación de proyectos de integración, aun cuando no se cuente con recursos humanos ni materiales.

En los padres

- Compromiso con sus hijos y la escuela.

En el Ministerio

- Subvención a los alumnos integrados.

En la sociedad

- Promulgación de la ley de integración social para personas con discapacidad. Ella facilita que la comunidad educativa incorpore a niños con discapacidad.

3. Sugerencias

A los proyectos de integración

- Incentivar que en su diseño intervenga toda la comunidad educativa.
- Asegurar que contemplen la contratación de docentes especialistas en discapacidad.
- Delimitar un espacio y un tiempo para el trabajo de coordinación entre los profesionales y profesores que trabajan con los niños con discapacidad.

REFERENCIAS

■ *Integrando estudiantes con necesidades especiales a las escuelas corrientes.* OCDE, 1995.

■ *Proyecto Integración.* MINEDUC.

■ *Sistematización del proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales, derivadas de una discapacidad integradas en establecimientos comunes.* Fonadis, 2000.

- Establecer mecanismos que resguarden una mejor distribución de los recursos asignados a través de los proyectos, priorizando las acciones de sensibilización y capacitación de los profesores.
- Resguardar que los recursos económicos sean utilizados en los sujetos del proyecto.
- Instruir a las escuelas para que informen permanentemente a la comunidad sobre el desarrollo de los proyectos.


A la escuela

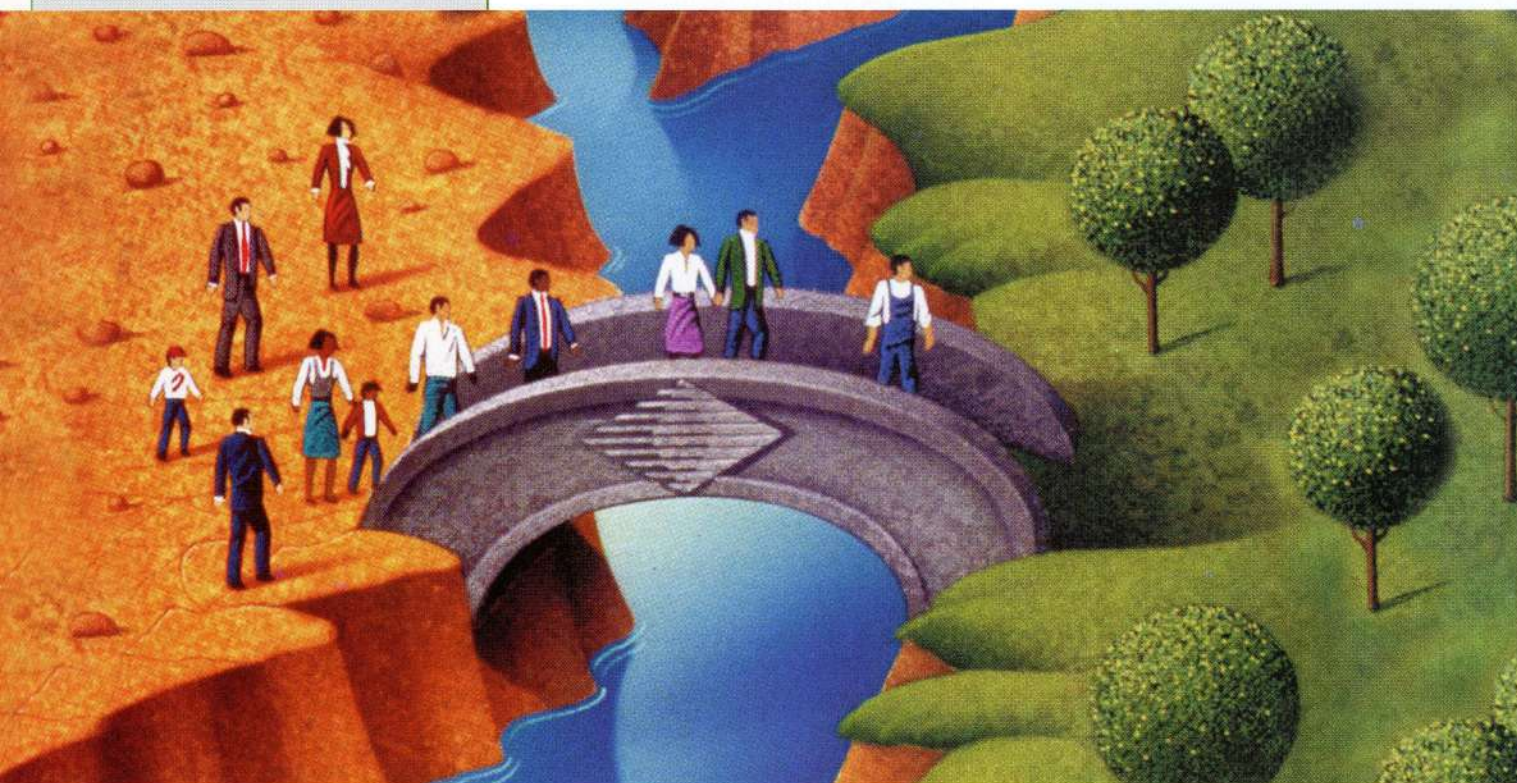
- Cuidar que la integración sea efectivamente voluntaria para el profesor de aula.
- Considerar mayor cantidad de horas de trabajo en la escuela para el equipo interdisciplinario.
- Realizar campañas masivas de sensibilización permanente en el ámbito escolar.
- Establecer redes de apoyo dentro de la escuela regular para los padres de niños con discapacidad.
- Trabajar la aceptación de la discapacidad en los niños que la viven.
- Incorporar la perspectiva de la integración en la formación de profesores básicos, de especialidad y diferenciales.

A los padres

- Destinarles una instancia sistemática de formación, donde trabajen la aceptación de la discapacidad de sus hijos.

A la sociedad

- Priorizar acciones que permitan terminar con los obstáculos administrativos que entorpecen la aprobación oportuna de proyectos y la distribución de fondos.
- Contratación de un equipo que diseñe participativamente un Plan de Acción Nacional para la Integración, que estipule las acciones con sus responsables y los recursos correspondientes. Este mismo plan ha de ser realizado a nivel regional.
- Destinar recursos especiales a las regiones de menor avance del país para incentivar los proyectos de integración. 



¿Cómo se hace

"Reconociendo su propio lenguaje"

Lucía Rojas Téllez
Directora Escuela Básica de Sordos
Dr. Jorge Otte Gabler



Fotografía: Matías del Campo

La integración será positiva, siempre que se den las condiciones necesarias en cada tipo de discapacidad. Para ello hay que comenzar por reconocer a esos niños como personas con una identidad y cultura propia, con un lenguaje específico, natural, de señas, en el caso de niños sordos, que les permita adquirir conocimientos acerca del mundo. Porque es el lenguaje el que facilita las interacciones sociales, el desarrollo emocional. Además, incrementa el pensamiento para lograr los mismos niveles de

abstracción y comunicación como cualquier otro lenguaje. La diferencia está en que no es oral auditivo sino visual gestual.

Un niño sordo, en algún momento de su vida, al estar en contacto con sus pares, va a adquirir naturalmente el lenguaje gestual. Si es hijo de padres sordos, se desarrolla igual que un oyente. También es importante para la persona sorda aprender su segunda lengua, la lectura y escritura, en este caso el español, que se estudia por la instrucción formal y directa.

Por eso nuestra escuela ofrece una educación bilingüe. La lengua de instrucción es de señas, la que permite acceder a los contenidos académicos apropiados a su edad y nivel escolar, mientras aprenden su segunda lengua, la de la mayoría. La lectura y escritura los integrará a la sociedad, a la educación, a la cultura y a la información.


Para una buena integración escolar deben existir varias condiciones: respeto por la diferencia, un proyecto de integración, profesores especialistas, intérprete de lengua a señas, por nombrar algunas. Por eso creemos que en toda la etapa de la educación básica es mejor que permanezca en nuestras escuelas, siguiendo los contenidos académicos como cualquier niño que lo hace en su propia lengua. Una vez que logre la madurez necesaria y una identidad de persona sorda y que se reconoce con sus debilidades y sus fortalezas, estará en condiciones de continuar sus estudios de enseñanza media. Ese alumno sabe que va con el objetivo de terminar la enseñanza media, y pondrá todo su empeño para que así sea.

Cuando las familias llegan con sus hijos pequeños en busca de colegio les planteamos claramente nuestro enfoque educativo. Una vez que ingresan se les ofrece a los niños un ambiente lingüístico para que desarrollen en forma natural su lengua de señas. Debido a que cerca del 95% de los niños sordos tiene padres oyentes, su lengua de señas sólo la po-

drá adquirir en una escuela que se la dé. Al mismo tiempo, les entregamos a los padres, clases de señas para comunicarse con sus hijos. Es fundamental, si estamos hablando de un proceso de integración escolar y social, que los niños primero se integren plenamente a su familia y que sus padres conozcan a personas sordas adultas para que tengan proyecciones a futuro con sus hijos. Que piensen que sus hijos van a convertirse en personas con futuro, que van a trabajar, se van a casar, que quieren ser felices, igual que cualquier otra persona.

Hace varios años estamos integrando y egresando a niños. Hay ex alumnos nuestros que están cursando su enseñanza media repartidos en tres colegios, que reciben a niños sordos. Han creado su proyecto educativo de acuerdo con las necesidades que han surgido en el camino. También sucede que algunos establecimientos que los aceptan no hacen grandes adecuaciones para favorecer su integración, y, por lo tanto, las experiencias terminan en fracaso o con gran frustración por parte del niño y la familia. A los profesores de aula regular se les hace también difícil atenderlos, más aún si no tienen orientaciones de cómo favorecer su integración. Entonces se sienten agobiados, con una carga adicional que no pueden asumir. A veces se hace cargo el profesor jefe, pero no así el resto de los maestros.

Pienso que la integración tiene que darse a todo nivel, desde los alumnos, los apoderados, docentes y directivos. Y una vez que la comunidad escolar se abre al desafío, se dan cuenta de que es perfectamente posible.

Estoy absolutamente convencida de que una educación especializada que toma en cuenta las reales necesidades de sus alumnos y concluye cuando comprueba que los alumnos han adquirido madurez en ciertas competencias fundamentales, resultará, en el caso de los sordos, en un adulto con estrategias reales para integrarse verdaderamente a la sociedad. 

la integración?

"Proyectándose más allá del aula"

Pilar Aguirre Díaz

Directora Escuela de Ciegos Santa Lucía

Cuando yo era adolescente, tenía dos compañeras de colegio, cuyos hermanos eran portadores de síndrome de Dawn. En un caso, desde que nació, la familia lo acogió como un hijo más, salían con él a todas partes, lo incluían en todas las actividades y con las mismas exigencias que cualquier hijo. En el otro, sus padres y hermanos nunca salían con él. Ambos estudiaron en la misma escuela especial, pero sus resultados fueron diferentes. Desde la perspectiva de la integración, yo nunca pensé que Andrés, que así se llamaba el primer caso, no estuviera integrado o que fuera una persona incapaz. De hecho, la última vez que lo vi, era un hombre adulto que trabajaba en un supermercado y, además, vendía cuadros creados por él.

Por otra parte, hace unos ocho años tuve la oportunidad de conversar con un psicólogo mexicano con secuela de poliomielitis, por lo tanto con discapacidad física. El planteaba que si hablamos de integrar es porque las personas están desintegradas. Entonces, preguntaba ¿quién las desintegró?, ¿qué pasó en la familia?, ¿en la comunidad?, ¿qué pasó con su educación?, ¿qué pasó con el trabajo?

Analizando ambas situaciones, creo que cuando hablamos de integración está implícito el sentido de aceptación, respeto, atención a las diferencias y fortalecimiento de las competencias. Es decir, aceptación y valoración de la diversidad. Y esto no necesariamente tiene que ver con el tipo de sistema educativo al cual

asiste una persona, sino con las metas que ese sistema se plantea y, finalmente, con las oportunidades que esa persona tiene como adulta de participar activamente en la sociedad. Oportunidades de acceder a trabajos remunerados, de formar una familia, de recreación, de acceso a la cultura, etc.

Desde esta perspectiva, creo que en un país como el nuestro es poco realista exigir al sistema educativo regular que se haga cargo de atender las necesidades educativas especiales de todos los alumnos. Más aún, si hoy gran cantidad de establecimientos están todavía afanados en resolver los problemas de calidad y funcionalidad de los aprendizajes. Para mí, el problema no radica en la dicotómica educación regular versus educación especial, sino en las metas que la educación establece.

Al respecto, creo también que existe una cantidad importante de establecimientos educativos, que han superado sus problemas básicos de calidad y están en condiciones de asumir compromisos de enseñanza y aprendizaje con alumnos que requieren apoyos adicionales.


Asimismo, me parece que un desafío pendiente y urgente de la educación especial es revisar y reformular el sentido de su quehacer educativo. Pienso que las escuelas especiales debieran ser centros expertos en aprendizaje, capaces de generar conocimientos metodológicos y didácticos a partir de la reflexión sistemática sobre su propia práctica, con el propósito de permitir a los estudiantes que asisten a ellas, alcanzar los mismos objetivos que sus pares en el sistema regular o, aproximarse lo más posible a ello.


También, como directora de la Escuela Santa Lucía para niños, jóvenes y adultos con ceguera o baja visión, he podido constatar la necesidad de fortalecer cada vez más los vínculos entre la formación perso-

nal, la formación académica y la formación para la vida del trabajo. Para mí, una educación que no se proyecta a los estudiantes más allá de sus aulas, hacia una vida adulta en sociedad, considerando deberes, derechos, responsabilidades, obligaciones, oportunidades, etc., es una educación incompleta y limitada.



Fotografía: Matías del Campo

En síntesis, conceptualizo la integración como un fin más social que educativo, donde la educación es un medio y un instrumento, que puede facilitar o interferir la integración social de la persona adulta y su participación activa en la vida ciudadana. Y los estudiantes son, por definición, personas que están en proceso de desarrollo; por lo tanto, más importante que dónde se estudia es qué y para qué se estudia o se forma la persona. 



recursos humanos, materiales y financieros para que todos los niños y niñas, especialmente los que se encuentran en situación de vulnerabilidad, cuenten con las ayudas necesarias que faciliten su proceso de aprendizaje y su plena participación. En este sentido, la igualdad de oportunidades no hay que entenderla sólo en relación con el acceso a la educación sino también con el derecho a una educación de igual calidad para todos.

La desigualdad de oportunidades educativas en función del nivel socioeconómico es una de las más agudas en América Latina, de lo que se deduce que la educación no está siendo capaz de romper el círculo vicioso de la pobreza y de la desigualdad social. Los alumnos que provienen de los estratos de menor nivel de ingreso cursan menos años de estudio y tienen mayores posibilidades de abandonar la escuela que los de más ingresos, y esta brecha se amplía al aumentar la edad de la población². La situación de pobreza está, además, estrechamente vinculada a colectivos que sufren otros tipos de discriminación, poniéndolos en una situación de extrema vulnerabilidad y desigualdad. Asimismo, la brecha entre el ámbito rural y urbano y entre las escuelas de distintos estratos socioeconómicos son significativas y tienden a ampliarse en algunos países.

Finalmente, el derecho a la participación implica que todos los niños y niñas han de asistir a las escuelas de su comunidad, compartiendo actividades con todos sus compañeros y en el currículo común, tanto como sea posible, proporcionándoles los recursos y ayudas que precisen para optimizar su proceso de aprendizaje y de socialización. Todos los niños y niñas tienen derecho a educarse en un contexto normalizado y plural, que asegure su futura integración en una sociedad compleja y de por sí diversa.

La mayoría de los países cuentan con políticas y normativas para promover la

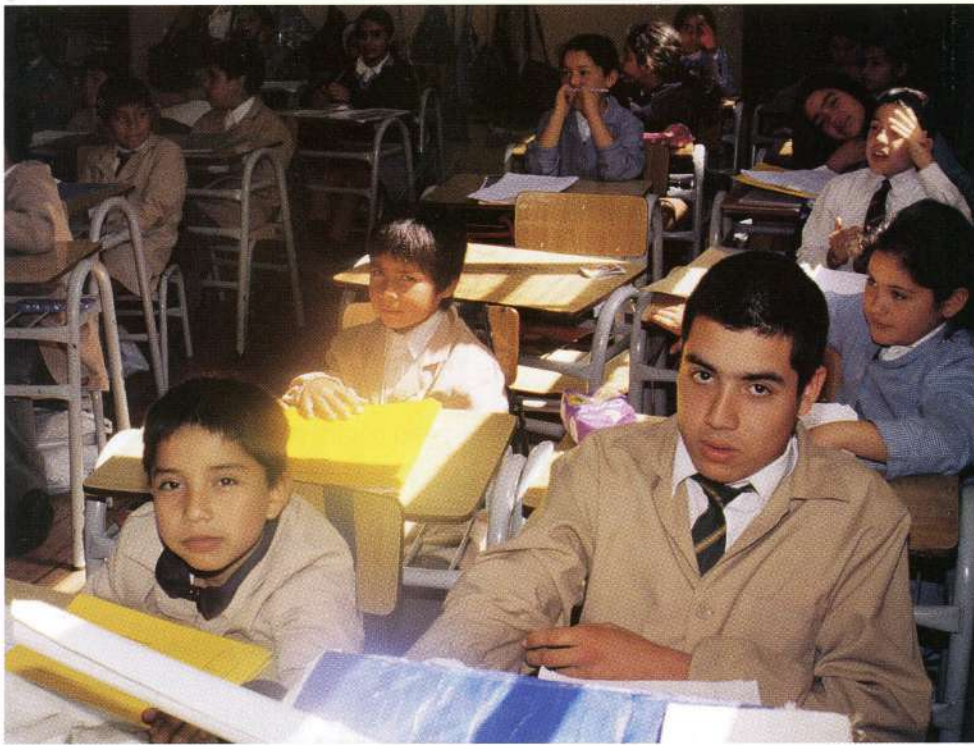
integración de los niños y niñas con discapacidad en la escuela común, pero este proceso es aún muy incipiente, porque existe una estructura muy instalada de escuelas especiales y las escuelas comunes tienen un modelo educativo que no favorece la respuesta educativa a las diferencias de aprendizaje de los alumnos. El derecho a aprender en la lengua materna y la educación intercultural y bilingüe es también ampliamente reconocido por los países; sin embargo, la matrícula de escuelas bilingües representa un porcentaje muy bajo, y el currículo y los libros de texto no recogen suficientemente las concepciones de las diferentes culturas.

Escuelas que incluyen a todos

Lograr un mayor nivel de equidad en educación implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales: niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares.

La inclusión en educación es un movimiento más amplio que el de la integración de los niños y niñas con discapacidad, ya que no se trata sólo de lograr el acceso a la escuela común de determinados grupos de alumnos, tradicionalmente excluidos, sino también de transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y niñas que se derivan de su procedencia social y cultural y de sus caracte-

² UNESCO (2000) Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.



Alumnos de 4.º básico, Escuela República de Brasil.

rísticas individuales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. La integración de los niños y niñas con discapacidad en la escuela común no ha logrado que se eliminen en las escuelas comunes otro tipo de discriminación. Se da la paradoja de que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que son escuelas de integración, pero no son escuelas inclusivas.

La educación inclusiva implica eliminar las barreras que existen para el aprendizaje y la participación de muchos niños, jóvenes y adultos, con el fin de que las diferencias culturales, socioeconómicas, individuales y de género, no se conviertan en desigualdades educativas y, por esa vía, en desigualdades sociales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, modificando su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. La educación para todos es también la edu-

cación para cada uno, esto significa que es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a la escuela.

La educación para todos es también la educación para cada uno, esto significa que es la escuela la que debe adaptarse a los niños y no éstos a la escuela.

De lo anteriormente señalado se desprende que la inclusión educativa es una responsabilidad de la escuela común, ya que las diferencias en el aprendizaje son inherentes al ser humano y, por tanto, no han de considerarse como una excepción. Esto implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. Como señala Ainscow, el modelo homogeneizador de la educación ha conducido a percibir las diferencias en función de criterios normativos, de tal manera que aquellos alumnos que no se ajustan a los estándares establecidos como normales, son considerados diferentes, con dificultades o anomalías, y en consecuencia han de ser objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente son excluidos. La educación inclusiva, por el contrario, considera que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motiva-

ciones y experiencia personal única; es decir, la diversidad está dentro de lo "normal". Desde esta concepción, el énfasis está en una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La escuela inclusiva no es, por otro lado, algo totalmente nuevo en la educación; un ejemplo claro es la escuela rural en la que todos los niños y niñas de esa comunidad se educan juntos. El desafío es avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos, especialmente en las escuelas de zonas urbanas y de mayores recursos, donde existe un mayor nivel de exclusión y segregación.

Creando las condiciones para incluir a todos en la educación

El desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en el ámbito del sistema y de las políticas educativas, en el funcionamiento de las escuelas, en las actitudes y

prácticas de los docentes y en los niveles de relación de los distintos actores. Según Booth, para avanzar hacia una mayor inclusión en educación, es importante plantearse las siguientes preguntas: ¿qué barreras al aprendizaje y la participación existen en cada nivel del sistema educativo?; ¿quiénes experimentan barreras de aprendizaje y de participación?; ¿cómo se pueden minimizar estas barreras?; ¿qué recursos pueden mobilizarse para apoyar el aprendizaje y participación de todos los alumnos y alumnas en cada nivel del sistema? Por otro lado, es importante señalar que la inclusión en la educación es un proceso que nunca termina del todo, porque constantemente pueden aparecer distintos factores que discriminan o excluyen a determinados alumnos y alumnas. A continuación se señalan algunas condiciones que facilitan el desarrollo de escuelas inclusivas,

siendo fundamental indicar que éstas no constituyen un punto de partida, sino que, por el contrario, forman parte del proceso mismo de inclusión.

1. Cambios en las concepciones y actitudes

La condición más importante para el desarrollo de una educación inclusiva es que la sociedad, en general, y la comunidad educativa, en particular, valoren la diversidad como un elemento que enriquece el progreso de las personas y de las sociedades. Una de las principales barreras para avanzar hacia la educación inclusiva son los estereotipos, prejuicios y valoraciones negativas hacia cualquier tipo de diferencia; se discrimina a los niños y niñas por su capacidad, etnia, lengua, procedencia social, su religión o por tener ciertas condiciones de vida. Las expectativas de los docentes también constituyen un obstáculo grande por sus repercusiones en la autoestima y resultados de los alumnos. Generalmente, esperan menos de los niños de escasos recursos, de los niños con discapacidad, y de los niños de otras culturas, y suelen tener expectativas diferenciadas respecto a las posibilidades de aprendizaje de los niños. Es fundamental, por tanto, llevar a cabo actividades sostenidas de información y capacitación, que amplíen el conocimiento de los docentes y otros agentes educativos sobre la diversidad de los alumnos y sus habilidades para enseñarles.

2. Cambios en las políticas y los sistemas educativos

El desarrollo de escuelas inclusivas sólo será posible si existe una apuesta política clara y marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios. La inclusión en educación ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general para lograr una educación de calidad para todos y para cada uno. En el contexto de los planes de educación para todos se pueden establecer, si fuera necesario, programas u orientaciones específicas para la integración de niños con

discapacidad, niños trabajadores, educación intercultural, etc. Estos planes han de contemplar el suficiente grado de apertura para dar cabida a una amplia gama de aplicaciones diferentes en función de distintas necesidades y realidades y han de abarcar las distintas etapas educativas.

La respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de las personas y a las variadas características de los contextos en los que se desarrollan, requiere pasar de un sistema educativo rígido e inflexible a un sistema abierto, flexible y

Lo importantes es cómo cada escuela avanza para lograr que todos los niños y niñas, sin excepción, participen y aprendan lo máximo posible.

diversificado, que brinde múltiples opciones e itinerarios, equivalentes en calidad, para lograr que todas las personas satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje, especialmente aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad.

Si bien la educación inclusiva es una opción de los responsables del sistema educativo, ésta no podrá ser efectiva si no se desarrollan paralelamente programas económicos y sociales, que aborden parte de las causas que generan desigualdad en el contexto social, por lo cual son necesarias políticas y normativas de carácter intersectorial: salud, justicia, bienestar social y trabajo. También es preciso fortalecer la articulación entre los gobiernos y la sociedad civil, ya que muchos programas dirigidos a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad son desarrollados por organizaciones de la sociedad civil.

Una de las barreras más importantes que enfrenta la educación son los sistemas nacionales de evaluación de la calidad, basados fundamentalmente en los logros de aprendizaje de los alumnos que, en algunos casos, establecen un ranking o comparación entre escuelas. Esta situación conlleva que muchas escuelas excluyan a aquellos alumnos que pueden tener menor nivel de logro para que no baje el puntaje de la escuela. En este sen-

tido, es necesario desarrollar modelos de evaluación que consideren las diferencias del contexto socioeconómico y cultural de las escuelas y evaluar la evolución que tienen respecto a sí mismas y no tanto en comparación con otras. Lo importante es cómo cada escuela avanza para lograr que todos los niños y niñas, sin excepción, participen y aprendan lo máximo posible, e identificar, a través de la evaluación, cuáles son las barreras que están limitando las oportunidades de aprendizaje y de participación.

3. Cambios en la práctica educativa

Pensando el currículo desde la diversidad: La respuesta educativa a la diversidad se ve enormemente facilitada si se cuenta con un currículo flexible que se pueda adaptar y enriquecer en función de las diferencias sociales, culturales y a las necesidades individuales de aprendizaje de los alumnos. Puesto que en el currículo escolar se establecen los aprendizajes necesarios para que los alumnos reconstruyan la cultura socialmente acumulada y puedan ser miembros activos en la sociedad, es preciso pensar y diseñar un currículo al que puedan acceder todos los alumnos y alumnas y sea significativo para todos y no sólo para una minoría. El currículo también ha de ser equilibrado en cuanto al tipo de competencias que contempla, para dar respuesta a las diferencias individuales en el aprendizaje y desarrollar las múltiples inteligencias. La atención a la diversidad implica, además, reforzar los aprendizajes relacionados con la construcción de la propia identidad y la convivencia y el respeto mutuo.

El currículo común con las adaptaciones necesarias ha de ser el referente de la educación de todos los niños y niñas, incluidos aquellos que están escolarizados en escuelas de educación especial. Por este

motivo se están eliminando progresivamente los programas paralelos, de larga tradición, para alumnos con diferentes tipos de discapacidad, y se están realizando ajustes para que el currículo común sea significativo y funcional para niños y niñas de otras etnias o culturas, niños migrantes, niños que viven en la calle o trabajadores.

Transformando la cultura de las instituciones educativas: La atención a la diversidad implica cambios profundos en la propuesta curricular, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que excluyen, segregan o discriminan a los alumnos. Los equipos docentes han de desarrollar proyectos educativos que tengan como eje central la atención a la diversidad, enriqueciendo y adaptando el currículo establecido por la administración educativa en función de las necesidades educativas de su alumnado y de las características del contexto.

La atención a la diversidad y la educación inclusiva es una responsabilidad de toda la comunidad educativa y no de docentes aislados, por lo que hay que asegurar la participación de los padres en el proyecto de la escuela y aprove-



presentados en las actividades y cultura escolar, lo que repercute en su autoestima y motivación y, en consecuencia, en su aprendizaje. Por ello, es imprescindible crear un buen clima institucional en el que todos se sientan reconocidos, valorados y apoyados y que se tengan altas expectativas respecto al aprendizaje de todos los alumnos.

La atención a la diversidad es una responsabilidad de toda la comunidad educativa y no de docentes aislados.

char todos los recursos de la comunidad al alcance. Para lograr el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, es necesario un trabajo colaborativo entre los educadores, entre éstos y las familias, entre docentes y especialistas y entre los propios alumnos.

El tipo de normas, valores y creencias que existen en la escuela es uno de los factores que más influyen en la atención de la diversidad y, en cómo los niños construyen su propia identidad y sentido de pertenencia a la escuela. Muchos alumnos de sectores de menores recursos, que proceden de otras culturas, o que tienen características personales diferentes no se sienten re-

Revisando los procesos de enseñanza y aprendizaje: Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema de la educación frontal y transmisora, en el que se plantean unos mismos contenidos para todos, que se tienen que aprender a través de actividades comunes y que se evalúan de la misma forma. La cuestión central es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes; es decir, cómo lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los niños y niñas en las actividades del aula, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.

Las situaciones de aprendizaje han de ser significativas para todos, para lo cual hay que conocer a los alumnos y considerar sus necesidades, intereses, valores, conocimientos y experiencias previas. La respuesta a la diversidad implica la utilización de una amplia variedad de estrategias metodológicas y la adaptación de las tareas de aprendizaje a las posibilidades de los estudiantes. Una de las estrategias que se ha mostrado sumamente eficaz es la del aprendizaje cooperativo, ya que tiene efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. La utilización de este tipo de técnicas supone una gran ayuda para el profesor, porque facilitan el trabajo autónomo de los alumnos y el docente puede dedicar más atención a aquellos que más lo necesitan, siendo especialmente útiles en clases muy numerosas.

Una cuestión crucial es cómo conciliar una enseñanza respetuosa de las diferencias y de los procesos individuales de aprendizaje con una evaluación que termina siendo igual para todos. Una de las barreras que es urgente remover es la rigidez de los criterios de evaluación y promoción de los alumnos. El fin de la evaluación, ha de ser identificar las dificultades y fortalezas de los alumnos en relación con los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, así como las ayudas que precisan para optimizar su proceso de aprendizaje. Es preciso también evaluar el contexto educativo para identificar los factores que limitan las oportunidades de aprendizaje y de participación de los alumnos, con el fin de introducir los cambios necesarios.

Sistemas de apoyo para el desarrollo de una educación inclusiva

Los docentes precisan apoyo para atender adecuadamente la diversidad de necesidades educativas de su alumnado. Hay que pensar en la creación de centros de recursos comunitarios, que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los profesionales de la educación especial no

es suficiente para atender en plenitud la diversidad. No obstante, sean cuales fueren estos profesionales, es importante que su intervención se oriente al conjunto de la escuela, participando en los procesos educativos de carácter general y asesorando a los docentes y a las familias, y no tanto en la atención individual de los alumnos. Este tipo de intervención beneficiará a todos los alumnos de la escuela y reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

Hasta no hace mucho se consideraba que la mejor forma de atender a los alumnos con algún tipo de dificultad, era agrupándolos según categorías diagnósticas en escuelas especiales o en aulas diferenciales dentro de la escuela común, en las que se les brindara una educación adecuada a sus necesidades específicas. En esta concepción subyace la idea de que las dificultades de los alumnos para aprender se deben a sus propias limitaciones o dificultades, sin tener en cuenta la gran incidencia que tienen las variables contextuales en el desarrollo y aprendizaje. Este enfoque de la educación especial sigue prevaleciendo en muchos países, e incluso se ha traspasado a las experiencias de integración en las escuelas comunes.


El desarrollo de una educación inclusiva encierra cambios sustanciales no sólo en el sistema de educación común sino también en el de educación especial. La tendencia es que la educación especial deje de ser un sistema paralelo, que sólo se ocupa de los con discapacidad, para convertirse en un conjunto de recursos y ayudas especiales que se ponen al servicio de la educación común, de forma que se beneficien todos los alumnos que, por diferentes causas, tienen dificultades de aprendizaje y/o de participación. Este cambio conceptual implica que los centros de educación especial han de reconvertir progresivamente su rol y sus funciones para transformarse en centros de recursos y apoyo a la comunidad y a las escuelas comunes, y que sólo escolaricen a aquellos alumnos más gravemente afectados, aunque también existen países en los que no hay escuelas especia-

les y esos alumnos están integrados en la escuela regular. Es importante recordar que el referente de la educación para los niños escolarizados en los centros especiales ha de ser el currículo común, realizando las adaptaciones que sean adecuadas en función de las necesidades educativas de sus alumnos y del contexto en el que están ubicados.

En la mayoría de los países, la reestructuración de las escuelas especiales como centros de recursos se está orientando hacia las siguientes funciones:

- Apoyo a la comunidad: coordinación con el conjunto de servicios y recursos de la comunidad para atender adecuadamente las necesidades de los alumnos y de sus familias; sensibilización e información a la comunidad para favorecer el desarrollo de actitudes de respeto y valoración hacia las diferencias; atención en régimen ambulatorio a los niños de cero a seis años; evaluación de las necesidades educativas especiales y orientación respecto al tipo de ayudas y apoyos que precisa.
- Apoyo a las escuelas comunes: asesoramiento y formación a docentes y padres para que sean cada vez más capaces de atender las necesidades educativas específicas de sus alumnos e hijos; elabora-

ción y adaptación de materiales didácticos; colaboración en el desarrollo de proyectos educativos y propuestas metodológicas que consideren la atención a la diversidad; definición del modelo de apoyo y asesoramiento; diseño de sistemas de detección y prevención de dificultades de aprendizaje y de participación; colaboración en las adaptaciones curriculares individualizadas; seguimiento y evaluación de los alumnos en colaboración con los docentes de la escuela común; atención directa a los alumnos y alumnas que la requieran.

Todas las condiciones señaladas implican un cambio profundo de la cultura escolar, que sólo será posible si se llevan a cabo procesos sostenidos de formación y la creación de condiciones adecuadas de trabajo. La mayoría de los profesores han sido y siguen formándose en un esquema educativo basado en la homogeneidad, que no es el más adecuado para el desarrollo de una escuela inclusiva y de profesores reflexivos. Consecuentemente, la transformación de formación inicial y en servicio de los docentes y de otros profesionales, que realicen funciones de apoyo es clave para avanzar hacia escuelas que eduquen para y en la diversidad. 

Bibliografía

- Ainscow, M. (1998). Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar, Manchester, enero de 1998.
- Blanco, R. (1999). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial. Segunda Edición.
- Booth, T (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. UNESCO.
- Marchesi, A. y Martín, M. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO. (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.
- UNESCO/OREALC (2001). Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. PROMEDLAC VII, Marzo 2001, Cochabamba, Bolivia.

CAMBIANDO LA MIRADA SOBRE LOS TRASTORNOS DEL APRENDIZAJE



Amanda Céspedes Calderón*

Cada año, nuevos contingentes de maestros y maestras egresan de las aulas universitarias para ir a enseñar, esperando encontrarse con ese niño ideal descrito en los libros, cuyo ritmo de maduración cognitiva y emocional es predecible, cuyas modalidades de aproximación al aprendizaje se corresponden armoniosamente con lo descrito en la teoría y, sin duda alguna, cuya familia lo ha estimulado con amor y constancia, enviándolo a la escuela cual si fuese un hermoso instrumento musical bien afinado, dispuesto a entregar sus mejores resonancias en el aula.

No obstante, a poco andar, los maestros comprueban que la realidad dista mucho de asemejarse a la descrita en los libros; al interior del aula se encontrarán con niños que tropiezan con las letras sin lograr descifrarlas, otros a quienes los números les generan violentos anticuerpos, y están también aquellos que no son capaces de permanecer sentados, buscando incesantemente transformar el aula en un campo de batalla...

Los maestros de enseñanza media, en vez de encontrar muchachos comprometidos y perseverantes, abocados con ahínco a construir con sueños su futuro, se enfrentan con más de algún chico que ha perdido la pelea con la ortografía o el álgebra y se derrumba, indiferente, al fondo de la sala, extraviada también toda confianza en sí mismo. Pequeños o adolescentes, todos ellos llevan consigo rótulos que los identifican: trastornos del aprendizaje, dislexias, discalculias... Todos ellos, sin ex-

cepción, llegan a las aulas cual instrumentos descompuestos, a quienes se les debe enviar con premura a reparar. El maestro se desentiende; no está llamado a "rehabilitar" lo que parece funcionar mal en algún lugar recóndito de esos cerebros. Y entonces los "deriva", cual si fuesen enfermos aquejados de un mal susceptible de curar, a los especialistas, quienes diagnostican, recetan y, finalmente, dictaminan lo que debe hacer el maestro en el aula, acciones técnicas a menudo impracticables, de cuyo ejercicio jamás escuchó hablar mientras se preparaba para ejercer.

Sin embargo, esos chicos distan mucho de "sufrir dolencias de aprendizaje". Un inmenso contingente de ellos no es sino ese grupo de muchachitos y niñas, cuyos talentos, en palabras de Howard Gardner, no son útiles a la hora de ir a la escuela, porque transitan tangencialmente a las destrezas verbales y lógico matemáticas. Son los artistas visuales, que codifican el mundo en forma criptográfica, que imaginan y sienten al Quijote, pero no logran expresar en palabras tales sueños y emociones y, por lo tanto, reprobarán inexorablemente Lengua Castellana; son los atletas, los trapezistas, los escultores, los gastrónomos; a menudo zurdos, hoy los reyes de la disortografía, incapaces de reconocer el sujeto y el predicado o memorizar las tablas de multiplicar, mañana quizá serán un Roberto Matta, un Claudio Arrau, un Andrés Vio. Pero hoy llevan consigo el sabor amargo de una reprobación de curso o de ese rojo implacable que tiñe sus libretas de calificaciones cada fin de semestre, y perciben con impotencia la exasperación o la indiferencia de sus maestros, quienes dan por perdida toda batalla, optando por la "derivación"... Mañana, muchos recordarán rostros inexpresivos de profesores

que pasaron por su lado ignorando sus talentos y rotulando sus debilidades académicas con esos "dis" que los estigmatizaban, y evocarán incontables salas de espera de especialistas emitiendo presurosos sus diagnósticos. Un contingente menor, está representado por chicos, cuya ontogénesis cerebral transita por pistas atípicas, eludiendo los hitos indispensables para enfrentar con éxito cada etapa preestablecida del largo camino escolar. Niños, cuyo destino parece depender sólo de medidas rehabilitadoras, de un psicofármaco o de una adecuación curricular. Sin embargo, el tiempo se encarga de completar el proceso, y al cabo de algunos años, estos chicos parecen florecer, surgiendo el compromiso, el quehacer autónomo, la habilidad que faltaba para empezar a responder al desafío académico. Finalmente, están aquellos que no reaccionan a los esfuerzos del profesor, y aparentan llevar consigo alguna misteriosa dificultad para aprender, pero cuya única barrera es un recóndito dolor emocional, que el maestro no sabe de qué modo apaciguar.

En este siglo que comienza tenemos que mirar al contingente de "disaprendientes" con más optimismo, lo cual es posible en la medida en que trabajemos en equipo, creativa y complementariamente; las neurociencias ofrecen al maestro nuevos modos de entender los procesos del aprender, mientras que los especialistas deberemos estar dispuestos a respetar la compleja ecología del aula, donde a menudo la voluntad del profesor se estrella contra una dinámica imposible de abordar en forma reduccionista o teorizante. La invitación hoy es a abrirse a nuevas miradas y disponerse a aprender recíprocamente, abandonando todo antagonismo.

* Psiquiatra infantil, especialista en Neuropsicología y Salud Mental del Escolar. Profesora adjunta Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.

A photograph of Enrique Norambuena Aguilar, a middle-aged man with short, light-colored hair and glasses, smiling warmly. He is wearing a dark, long-sleeved button-down shirt. His hands are clasped together in front of him, resting on a dark surface. The background is an outdoor setting with green foliage and a building with a blue sign.

Enrique Norambuena Aguilar: La discapacidad no es una enfermedad

Existen más de quinientas organizaciones relacionadas con la discapacidad en nuestro país y La Unión Nacional de Padres y Amigos de las personas con Discapacidad Mental, Unpade, es una de ellas. Su presidente actual es Enrique Norambuena, vendedor viajero de profesión que ha dedicado buena parte de su vida al tema, llegando a especializarse en capacitación y empleo para la discapacidad, inspirado en su hija Claudia.

¿Cómo fue la experiencia educativa de su hija Claudia, hasta qué curso llegó y qué dificultades tuvo?

Claudia nació con síndrome de Down, el año 1966, en Talca. Por orientaciones médicas y pediátricas de la época y carencias locales, sólo a los cuatro años de edad accedió a una escuela especial en Santiago. En 1976 tuvimos que irnos del país. Vivimos nueve años en Suecia, donde ella recibió las mejores y más avanzadas atenciones, sin costo para la familia, porque se asume como responsabilidad de Estado. De regreso en Chile creamos un Centro de Atención Integral de personas con discapacidad en Santiago, que funcionó hasta 1998. En él participó Claudia a la que capacitamos para el trabajo. Durante dos años y medio ella trabajó contratada en una empresa de repostería y chocolatería de la comuna de Ñuñoa, de la cual salió por razones de salud. Hoy desarrolla múltiples actividades sociales, recreativas, deportivas en la comuna donde vivimos. En algún momento volverá a estar en condiciones de trabajar, cuestión que esperamos con tranquilidad. En todo su historial, sinceramente no hemos tenido grandes problemas con ella en cuanto a su educación, socialización, trabajo, integración familiar y social. Por nuestra parte, casados muy jóvenes, superamos rápidamente el impacto inicial cuando ella llega a nuestras vidas, afortunadamente. Hoy vive con nosotros y estamos seguros de que es una mujer feliz.

¿Concretamente, qué piden Uds. a las autoridades?

Desde nuestra perspectiva la unidad no sólo hace la fuerza, marca presencias y permite aportes compartidos y fundamentales respecto del tipo de políticas públicas que necesita el mundo de la discapacidad como interlocutor válido frente al Estado. Tenemos la convicción plena de que debemos ser actores, gestores y partícipes del dise-

ño y ejecución de las políticas públicas que nos atañen. Queremos ser considerados como recurso en todos los ámbitos de demandas y necesidades de nuestros hijos, no sólo padres y apoderados de la escuela, no sólo beneficiarios de una política equis del Ministerio de Salud, Educación o Trabajo, sino constructores de la misma. Ese es el paradigma que impulsamos y que motiva la unidad, la coordinación. En 1997, Unpade propuso, en una asamblea en Temuco, la tarea común de construir un movimiento asociativo chileno de la discapacidad, fuerte, potente, unido en torno a objetivos comunes, en que cada organización o área de la discapacidad no perdiera identidad, sumara fuerzas en torno a un objetivo común.

Aparte de las patologías, ¿qué problemas tienen en común?

Tenemos demandas comunes en materia de acceso equitativo a la salud, a una educación de calidad en todos los niveles de la enseñanza, y al mundo del trabajo con igualdad de oportunidades, a la eliminación de barreras arquitectónicas-urbanísticas y de transportes. Un entorno, una ciudad más amable para el mundo de la discapacidad física y no sólo a nuestra gente, la gente de baja estatura, a las mujeres embarazadas, los ancianos. No sólo sus libertades fundamentales, sino a los derechos políticos, económicos, sociales y culturales, como cualquiera de nuestros compatriotas. Hay que cambiar visiones y culturas; la persona con discapacidad es primero persona y, por tanto, con derechos y deberes.

¿Cuál es su opinión respecto de las políticas públicas vigentes en la actualidad en nuestro país?

Desde la promulgación de la Ley 19.384, en 1994, se produce un cambio sustantivo en el enfoque, tratamiento y discapacidad en nuestro país.

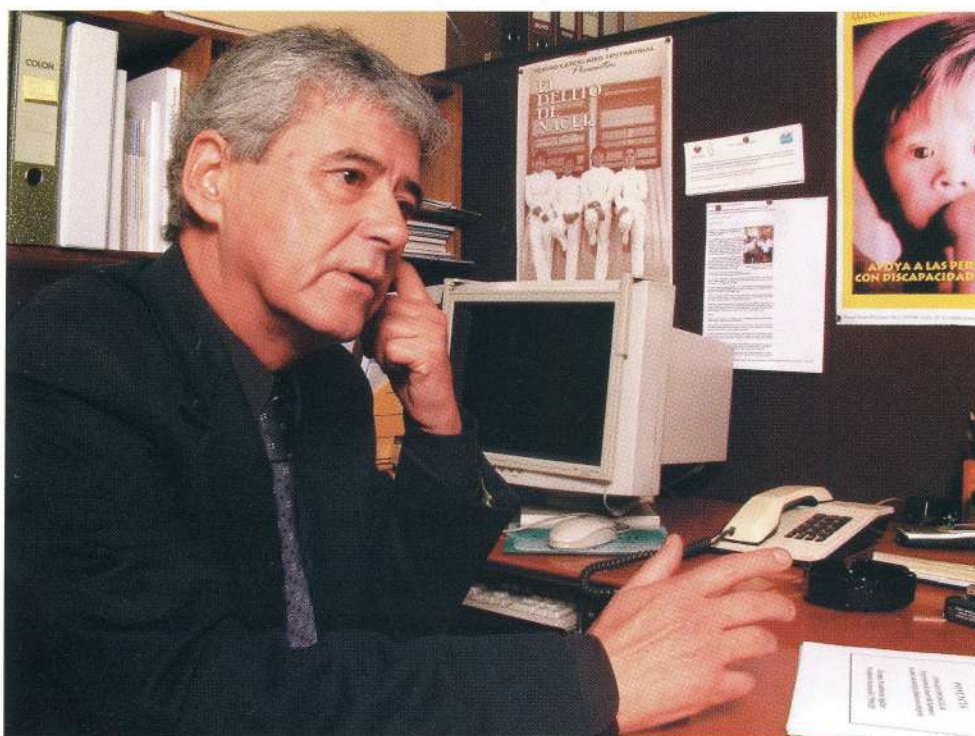
Por primera vez se dicta una ley específica y se crea un organismo encargado de atender las necesidades de esta población, Fonadis. Se observan avances, pero también insuficiencias. La aplicación de la ley ha sido lenta. Hay todavía una dispersión de esfuerzos estatales y sus servicios. Fonadis tiende a ser desbordado por la demanda; es imposible atender una demanda gigantesca con apenas tres mil millones de pesos de presupuesto anual, una planta pequeña y carente de estructura regional y local propio. Nunca quisimos ese tipo de institucionalidad: un fondo que repartiera una cantidad determinada de dinero. Pedíamos, y todavía lo solicitamos, un organismo del Estado del más alto nivel, que genere políticas y coordine esfuerzos.

Valoramos mucho la preocupación de organismos del Estado, del parlamento, del sector privado incluso, por mejorar lo que tenemos, pero pensamos que la evaluación debe ser en profundidad y transversal. Por ejemplo, si sólo tomamos el marco legal chileno hay que introducir profundas modificaciones en el Código Penal, civil, administrativo, que adolece de muchas barreras jurídicas y anacrónicas para que un sujeto con discapacidad haga ejercicio de su derecho.

Es un tema de fondo, proponemos una mesa de trabajo multisectorial donde participen todos los actores, los profesionales del área, nosotros, y luego de algunos meses de trabajo intensivo entregarle al Gobierno una propuesta estratégica global, respetando las existentes.

¿Cómo se expresa la equidad en el ámbito educativo para las personas con discapacidad?

Hay importantes avances aunque falta mucho para que los sistemas regulares en este país sean equitativos y den reales oportunidades a las personas con discapacidad. Creo que hay un proceso incipiente de desarrollo de in-



tegración escolar, que está siendo evaluado; es valioso, pero se está dando sólo en el ámbito de la enseñanza básica. No ha calado en la enseñanza media y superior como una gran política en la cual todos los actores estemos de acuerdo. Tenemos claro que es un proceso de cambio y que no puede ser impuesto a contrapelo de legítimos intereses corporativos.

Implica un cambio de visión y conducta de los componentes del sistema educacional, de currículo, de infraestructura, de proyectos educativos, que sean contribuyentes a una educación de calidad. Diría que hay una deuda histórica y muy profunda del sistema educativo nacional respecto de brindarles la oportunidad que merece la persona con discapacidad en todos los niveles de la enseñanza. Creo que falta un diálogo productivo y mucho más profundo. No olvidemos que en materia de educación y salud, el actual modelo impone sus duras reglas, y se puede llegar a la conclusión dolorosa de que estos bienes sociales se han convertido en objetos de mercado.

Necesitamos construir sólidas

alianzas estratégicas entre la casa y la escuela. Los planes y programas nunca han tenido el punto de vista de los beneficiarios y sus familias. Ahora hace falta que éste se incorpore, juntar la ciencia con la experiencia, sin soberbia ni subordinaciones de ningún tipo, en un proyecto de desarrollo humano y de sociedad que debe tener a la educación como su viga maestra.

¿Hablando de la familia, cuál es el rol que ella cumple?

El rol de la familia es fundamental como aliada estratégica en el campo de la educación, no sólo de los profesionales sino también del proyecto pedagógico. Queremos que se nos considere más allá del padre y apoderado. Queremos y podemos ser un buen recurso. Uno puede desconocer técnicas de pedagogía, pero sé lo que le pasa a mi hija en la vida cotidiana, cuándo tiene problemas, qué mecanismos de comunicación pueden hacerse más accesibles al conocimiento, por ejemplo. Históricamente, nos hemos sentido beneficiarios, pasivos; nos quedamos en el pla-

no de ser tributarios de la visión ciudadana sobreprotectora y existencialista que ha inspirado una conducta social. Cuesta romper esa lógica basada en el enfoque biomédico que define la discapacidad como enfermedad.

Para ello ¿es necesario el quiebre con el pasado, con la visión tradicional?

No sólo eso. Hay muchos casos en que el luto está presente toda la vida en las familias. Lo que interesa es que no defina las conductas. Afortunadamente, las nuevas generaciones que han de tener, por razones de la naturaleza, una persona diferente en la familia, dispondrán de mayor información, de un entorno más amable. Nosotros mismos hemos encerrado a nuestros chiquillos; no los hemos dejado participar. Ellos son como son, no padecen, como dice la prensa o ciertas campañas de "sensibilización". Y con el respeto que me merece el esfuerzo rehabilitador de ciertas instituciones de este país para hacer sus tareas. Sin ser irónico, hay una cultura "teletoniana" respecto de la discapacidad; el elemento dramático siempre está en la mayoría de los casos. No me gusta que la solidaridad se tiña casi siempre con el color del dinero y que nadie manipule la discapacidad.

Hay algo que es notable y no puedo dejar de mencionar, lo que se llama participación ciudadana. El Gobierno actual está empeñado en construir políticas de Estado en materia de colaboración ciudadana en políticas públicas, en el fortalecimiento de la sociedad civil, de tolerancia y no discriminación. Es un desafío y un nuevo escenario en el que debemos estar presentes con nuestras demandas y propuestas, más unidas y organizadas para avanzar a favor de los nuestros y también para llenar de participación y ciudadanía la sociedad chilena. 📌



Esas otras inteligencias...

Paula (mamá)

La Reforma Educacional nos ha abierto las esperanzas a muchos padres. Quisiéramos ver mayor flexibilidad en las escuelas cuando se trata de niños "particulares". La educación tiene que nutrirse de la ciencia y no restarse a la infinidad de nuevos descubrimientos que han aportado los estudios del cerebro a la comprensión de la diversidad de la inteligencia.

Esta columna tiene por objetivo alentar a esos profesores que se atreven a confiar en los niños, a innovar, a respetar el derecho de cada niño a educarse según sus posibilidades.

Las escuelas de lenguaje, las escuelas especiales, las escuelas integradas y diferenciadas, no abordan el tema de los niños que, siendo comunes, tienen cerebros especiales, disfunciones o desarmonías en su desarrollo, lo que los hace complejos y geniales, distintos pero interesantes a la vez.

En un país como Chile, donde ser diferente es tan difícil, donde todo tiende a uniformarse por temor al rechazo, quienes formamos niños y jóvenes, podríamos colaborar a que las futuras generaciones sean más libres, más auténticas y por lo tanto, no seamos uno de los países con mayor depresión en el mundo. Este proceso parte en la casa y se consolida en la escuela.

Soy madre de tres hijos "diferentes". Niños inteligentes pero torpes, con capacidades de aprender a través de procesos distintos de los habituales. No saben operar, saben abstraer, esto desde la cuna. Educarlos en el sistema educacional chileno no ha sido fácil, sin embargo, gracias a algunos profesores audaces, dos ellos se han convertido en profesionales exitosos.

En especial quiero compartir el caso de mi hijo mayor. Fue un pésimo alumno en matemática. Lo echaron de tres colegios. Nunca pudo aprender las tablas de multiplicar ni las leyes de la gramática; sin embargo, era buen lector y tenía una ortografía casi perfecta, también era capaz de resolver problemas matemáticos con una velocidad extraordinaria. Pasaba de curso gracias a Gimnasia, Música y Artes Plásticas. En la enseñanza me-

dia, apareció un profesor jefe de curso que vislumbró las capacidades de este niño y se las jugó por él. Le permitió usar calculadora en matemática, y en pocos meses se convirtió en el mejor alumno de su curso en la asignatura.

Lo maravilloso fue el proceso del propio niño, que por primera vez experimentó la admiración y el reconocimiento escolar. Que pasó de querer estudiar guitarra a soñar con poder entrar a Ingeniería, que se atrevió a pedir ayuda a sus otros profesores para que le tomaran algunas pruebas orales en los ramos humanistas. De ser un joven casi obeso se puso flaco, empezó a ir a fiestas y a pololear, de tener un carácter huraño y rabetas permanentes, pasó a ser divertido y audaz. El decía que había estado por años en una jaula, sin poder expresar las ideas que pasaban por su cabeza.

Hoy se ha recibido de Ingeniero en la Universidad Católica, con carta del Rector y el Decano a sus padres por sus extraordinarias capacidades. Me pregunto: ¿qué habría pasado si ese profesor jefe no se hubiera jugado por él? ¿en qué estaría hoy? Y no hablo aquí sólo del éxito profesional en la vida, sino de la experiencia angustiosa de un niño con inteligencia especial, que no tenía cómo canalizarla, y las consecuencias que eso tiene para su vida afectiva.

Ni el Ministerio de Educación ni las municipalidades ni los currículos pueden normar la diversidad de la naturaleza humana. Sólo pueden aportar al educador la confianza y los instrumentos para reconocer el talento, la libertad y el apoyo para ser flexibles cuando lo estimen conveniente. Esto es, en mi modesta opinión, el gran aporte que quiere hacer la Reforma Educacional y ojalá los profesores así lo entiendan. De ellos, más que de los padres que poco o nada entendemos de los procesos de aprendizaje, salvo lo que la experiencia nos ha ido enseñando, depende el éxito o fracaso de estos niños con inteligencias diferentes.

Apoyos diferentes para resultados similares

Los niños con dificultades en desarrollar las habilidades básicas para aprender tienen una respuesta al interior de la Escuela Jardín Lo Prado: el taller LEM.



Alumnos de primer ciclo básico en actividades de reforzamiento.

"No sé leer bien. También me cuesta decir las palabras con erres y con eles, pero acá estoy aprendiendo a pronunciar mejor cuando las tías me repiten las palabras y a leer de corrido. Ahora me siento mejor, porque sé más que antes". Las palabras de Daniela Canales (9 años 4.º básico) reflejan lo que el taller de lectura, escritura y reforzamiento en matemáticas (LEM) pretende hacer en los estudiantes de la Escuela Jardín Lo Prado, ubicada en la comuna del mismo nombre. Como Daniela, hay

varios niños en el primer ciclo básico que tienen problemas para leer, escribir y hacer operaciones matemáticas. Por eso, la dirección del establecimiento decidió asumir las dificultades de los alumnos y darles solución dentro de la misma escuela, sin derivaciones.

Los alumnos de primer ciclo básico con más dificultades en estas áreas son detectados por los profesores jefes y destinados al taller. Este se desarrolla todos los días durante la primera hora de clases. Nueve apo-

deradas acompañan a los estudiantes y trabajan las guías que los docentes entregan para cada niño. Además, cuentan con dos profesionales externos: una psicóloga y un fonaudiólogo, cuyas funciones son diagnosticar el nivel de dificultad del niño y tratarlo personalmente.

Wladimir Homel, director del establecimiento, explica cómo surgió el taller LEM, "por una parte, los profesores no sabían qué hacer con los estudiantes que tenían problemas en desarrollar las habilidades básicas. Por otra, los apoderados necesitaban incorporarse más estrechamente al trabajo que realiza la escuela. Al constatar estas realidades, con el equipo de gestión decidimos unir requerimientos y oportunidades, además de apoyarnos en especialistas y destinar una sala y material para que los niños se nivelaran".

Un poco después de que el Ministerio de Educación lanzara la Campaña LEM, en este colegio particular subvencionado se inauguraba el taller. En la ceremonia participó la comunidad escolar entera: todos los alumnos -ya que se trata de no segregar a nadie-, los apoderados, las madres que hacen de monitoras, los profesores, los especialistas y la dirección del establecimiento. A todos se les explicó que el taller LEM nació para ser un apoyo a los estudiantes que tuvieran dificultades en desarrollar las competencias que les permi-



Mamá monitora y alumna trabajando guías de aprendizaje.

tirán adquirir otros conocimientos en el transcurso de sus vidas.

Diagnóstico y pautas

Claudia Monsalve, sicóloga del establecimiento, diagnosticó a cada uno de los 22 niños que asisten al taller. De su evaluación surgieron informes destinados a la Unidad Técnico- Pedagógica y a los docentes jefes. Además, Claudia elaboró pautas de manejo psicológico y técnicas para que las apoderadas acompañen mejor los aprendizajes de los niños.

Distintas técnicas son usadas para diversos diagnósticos: algunos poseen déficit atencional, le temen al fracaso -por lo tanto, prefieren pasar por malos y no por tontos-; también hay niños sobreprotegidos a quienes no se les deja explorar el mundo; tampoco se puede olvidar los alumnos cuyos padres están separados y que pasan por crisis afectivas.

"Hay muchos niños que no tienen un adulto que los cuide mientras están en sus casas. Por eso es importante el tiempo que pasan en el taller junto a las monitoras. En primer lugar mejora su autoestima y se sienten más escuchados en sus dificultades. Es bueno aceptar al niño con sus sentimientos y reforzar sus logros. Además, cada uno manifiesta distintas maneras de

aprender: a algunos les sirve tocarlos para que mantengan su atención, otros aprenden más escuchando y varios leyendo o dramatizando".

Gabriel Zelada es fonoaudiólogo y su participación en el taller también comenzó por evaluar a los asistentes. Según su rendimiento, fueron clasificados en tres categorías: normal, con problemas menores y con problemas serios. El fonoaudiólogo trabaja con los niños a través de *La Carrera de las Palabras*. Este juego, creado por él mismo, consta de un fichero que simula una carrera de autos en la cual los niños avanzan en complejidad de dicción y comprensión de las palabras. Una de las ventajas del juego es que el alumno se puede ejercitar solo o con una monitora, ya que tiene un sistema de autocalificación que contabiliza errores para pasar al nivel siguiente. A quienes necesitan tratamiento fonoaudiológico específico se le otorga en el mismo colegio.

Los niños que asisten al taller son clasificados en tres niveles: no lectores, silábicos y avanzados. Las monitoras acompañan a dos o tres niños solamente. Ellas fueron capacitadas por la profesora normalista y sostenedora del establecimiento, Julia Navarro, quien les señaló que los estudiantes tienen distintas maneras de


aprender y que se debe reforzar los canales de entrada al conocimiento y las potencialidades de cada niño.

Susana Montecinos es una de las apoderadas que participa en el taller. Cada una lleva una carpeta con las guías realizadas por los alumnos y sus avances en el tiempo. Ella no es apoderada de ninguno de los estudiantes asistentes al taller, sí de alumnos mayores. Sin embargo, va todos los días a la escuela de ocho a nueve y media de la mañana, "porque me gusta enseñar. Me hace feliz ver que los niños aprendan, mejoren su lectura, el vocabulario y la dicción. Es gratificante, porque uno nota su avance".

Cada apoderada se la juega por la superación de los alumnos mediante su presencia, las herramientas pedagógicas que se le entregan y el lazo afectivo que se crea trabajando individualmente con ellos. De hecho, se preocupan cuando faltan, hacen que el espacio sea una instancia agradable. Y se enorgullecieron cuando uno de ellos, después de tan sólo tres meses de asistencia, egresó del taller.

Los niños que asisten al LEM no "pierden" la primera hora de clases, es el profesor de la asignatura el encargado de entregarles la materia para que no se atrasen en los contenidos. Además, elabora guías específicas para los alumnos. Según la jefa de la UTP, Margarita Aguilar, estas funciones extra se compensan por la rápida evolución de los niños, ya que después de un tiempo de asistencia al taller, evidencian un mejor rendimiento en clases.

Margarita Aguilar evalúa periódicamente a los asistentes al taller en sus logros y determina, junto a otros profesionales, quiénes son promovidos de un nivel a otro y quiénes están capacitados para egresar.

"Con los diagnósticos de los especialistas hemos comprendido más lo que les afecta a los niños y mediante qué técnicas podemos ayudarlos mejor", dice Margarita. Además, implementar el taller LEM implicó hacer un plan de acción con objetivos y plazos determinados. Para ella, el éxito de esta iniciativa es fruto de que la comunidad educativa asuma que todos sus niños pueden aprender y que lo pueden hacer dentro de la escuela. 



Algo más que las notas de fin de año*

La entrega de notas marca el fin del año. Detrás de estos números se esconde un largo proceso de aprendizaje. Entre marzo y diciembre los alumnos y alumnas desarrollaron un conjunto de actividades para adquirir conocimientos y habilidades en distintos ámbitos o sectores de aprendizaje. Al finalizar el año es importante conocer las calificaciones finales que muestran el nivel de logro alcanzado.

Entregamos una pauta de trabajo que permite realizar una reunión final de padres, en la que también se incorpora la evaluación de los alumnos.

La mirada de los estudiantes

Los alumnos y alumnas del curso conversan sobre los principales hitos del año.

- Recordar situaciones entretenidas, anécdotas, dificultades, emociones que como curso se vivieron en el año.
- En términos de aprendizaje, responder las siguientes preguntas: De lo aprendido en el año ¿qué les resultó más significativo? ¿Qué área de aprendizaje fue más difícil?, ¿por qué?

Se sugiere efectuar esta actividad en grupos pequeños, quienes después compartirán con el resto del curso.

Los alumnos deben definir la mejor manera de comunicar esto a sus padres, puede ser con la escritura de un cuento,

representación teatral, papelógrafos, etc.

Presentación del profesor o profesora

Se propone que el profesor haga un breve recuento del plan de trabajo anual del curso, los objetivos por cada subsector para el año, el diagnóstico inicial, los principales desafíos detectados y las metodologías y actividades optadas.

Luego, presentar un cuadro global del rendimiento final por subsectores (gráfico de rendimiento), destacando los objetivos y contenidos trabajados, los logros y deficiencias más comunes y las áreas que deberán reafirmar para el año siguiente, dando ideas concretas y entretenidas para que los alumnos desarrollen en vacaciones.

También es recomendable entregar a cada padre y/o madre un gráfico de su hijo, que muestre sus curvas de rendimiento por subsector y un pequeño comentario explicativo.

La reunión de fin de año es una oportunidad de compartir, conocer logros y detectar los déficits que deben superarse. Por esto es importante la participación de alumnos, alumnas, profesor/a, padres y apoderados. Esta actividad es una oportunidad concreta para que pa-

dres y madres conozcan la escuela por dentro y se sientan responsables de los logros y dificultades de sus hijos. A partir de ella, los apoderados perciben que la escuela es un aporte para su desarrollo como padres y personas, porque valora y utiliza su capacidad formadora.



* Preparado por Jimena Benavides, profesora básica, socióloga.

Lexia

Programa que colabora en el aprendizaje del lenguaje y la comunicación, respetando los ritmos de los alumnos. Está especialmente recomendado para niños con necesidades educativas especiales.



Este programa fue elaborado en Suecia pensando en ayudar al desarrollo comunicativo de niños con afasia y dislexia. En Chile, el Centro de Estudios y Capacitación Laboral de La Cisterna (Cecla) investigó esta herramienta y comprobó que su aplicación es mucho más amplia.

Por su flexibilidad, Lexia 3.0 puede ser utilizado en cualquier modalidad educativa, pues su contenido se aplica

individualmente atendiendo a los requerimientos de cada estudiante. Por estas características permite realizar adecuaciones al currículo y a las estrategias de acceso a él. Antes de hacerlo, se sugiere a los profesores diagnosticar a los niños para saber cuáles son sus niveles de competencia y así escoger los ejercicios adecuados con parámetros ajustados a sus potencialidades.

Por ejemplo, hay ejercicios de diferenciación de consonantes sordas y sonoras; y otros para corregir la inversión de letras escritas y muchos errores comunes en la escritura. Lexia ayuda a integrar el entrenamiento auditivo, el visual, el sensorial, el motriz, así como la comprensión y la construcción de textos.

El programa contiene un menú donde es posible crear un directorio para cada alumno, almacenando toda su información, incluyendo los ejercicios, el tiempo que se ocupó en resolverlos y el vocabulario utilizado. Sólo los docentes pueden ir a los directorios de distintos alumnos, ajustar los parámetros de los ejercicios y modificar el material lingüístico.

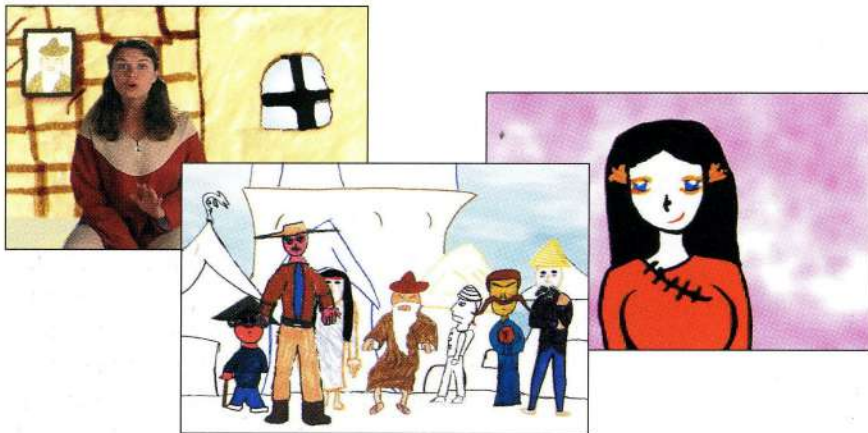
En plan piloto

El Ministerio de Educación realizó un plan piloto de capacitación en el que participaron 75 profesores de educación básica y especial provenientes de 15 establecimientos de la Región Metropolitana.

Ellos asistieron a un curso de 60 horas presenciales, certificado por el CPEIP, en el que aprendieron las aplicaciones del programa y luego tuvieron un seguimiento de su adaptación a la realidad local. En una segunda etapa se evaluará el impacto de esta innovación en la comunidad educativa.

Para instalar Lexia en su establecimiento se requiere un PC 486 como mínimo con 75 Mhz, 4Mb de RAM y el entorno Windows 3.1. También necesita tarjeta de sonido y/o sintetizador de habla, ya que para algunos ejercicios, el sonido es fundamental.

Para mayor información, comuníquese con el profesor Roberto Godoy en el teléfono 5274821 o al correo electrónico alpchile@hotmail.com



Dibujos infantiles protagonizan historias en TV

Los dibujos infantiles de Pintacuentos, uno de los proyectos ganadores del Fondo del Consejo Nacional de Televisión, fueron creados por escolares de tercero y cuarto básico de Santiago y de la Sexta Región. Y los dibujos pasaron a ser protagonistas de una serie de televisión infantil gracias a que el monto del premio permitió financiar los primeros seis capítulos, que serán emitidos el próximo año. El proyecto cuenta, además, con el patrocinio del

Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y del Ministerio de Educación.

Los escolares participantes en los primeros seis capítulos pertenecen al Colegio Altamira, Peñalolén; Escuela Los Nogales, Machalí; Escuela Padre Hurtado, Puente Alto; un Hogar de Menores (Sename), Pudahuel; Colegio Nuestra Señora de Andacollo y la Escuela Experimental y Artística de Santiago.

E mail: contacto@innovacom.cl

Los libros salen a buscar lectores

Recientemente, la Ministra de Educación entregó 300 bibliotecas de aula al 80% de las escuelas especiales del país. El aporte, que incluye 10 bibliotecas parlantes (textos en casetes) para las escuelas de ciegos, se concretó en la Escuela Juan Sandoval Carrasco, que trabaja en integración.

La biblioteca de aula constituye una serie de libros al alcance de todos los que están en la sala de clases. Considera distintos niveles de complejidad lectora derivados del texto. Es un material que entrega información, valores y entretenimiento: cuentos y narraciones de Chile y el mundo, relatos maravillosos de ayer, de hoy y de siempre. La lectura desarrolla el pensamiento, amplía el mundo del niño y lo motiva a su crecimiento personal y social.

La biblioteca de aula está destinada a la comunidad educativa de las escuelas especiales, a la diversidad de alumnos de distintas edades, a docentes, padres, madres y apoderados para ser usada en lecturas breves, satisfacer la necesidad de información, de recreación personal o apoyo de alumnos mayores, familia y docentes.



12 liceos 12 historias

Es un texto que recoge diversas experiencias del Programa Liceo para Todos a través de un recorrido por 12 liceos con variadas problemáticas y las estrategias para superarlas.

Algunos casos al azar: el Liceo José Santos Ossa, de Antofagasta, trabajó en programas para prevenir y tratar el consumo de drogas. Impulsó una serie de acciones que beneficia a la comunidad educativa, como talleres para profesores, alumnos, padres y apoderados. De esa forma, los alumnos lograron superar situaciones adversas, acceder a una vida significativa y productiva, tener actitudes positivas ante la vida.

Otra muestra es el Liceo A 17 de Yungay, al norte de Chillán. Incorporó estrategias para disminuir los embarazos, los abusos sexuales. Participó en las Jocas. De esa forma se produjo una mayor comunicación con los alumnos, basada en la confianza y el respeto.

Más al sur, en el pueblo de Contulmo, a orillas del lago Lanalhue se encuentra el Liceo Nahuelbuta, cuyos alumnos proceden en su mayoría de zonas rurales, de familias pobres con alto consumo de alcohol. La Dirección del establecimiento optó por el cambio en el estilo de gestión. Las transformaciones dieron sus frutos en los profesores, alumnos y apoderados gracias a variadas metodologías a partir de la aplicación del Programa Mece y de la propuesta de la Reforma.

Proyecto CIDI/OEA: Adecuaciones curriculares para la discapacidad visual

Este es un material de apoyo dirigido a los maestros que tienen en sus salas a niños con discapacidad visual y que se han integrado a la escuela regular. En el Proyecto CIDI/OEA "Educación para sectores sociales de atención prioritaria"-Módulo 3 "Educación para alumnos con discapacidad", a Chile le correspondió diseñar un set de fichas de adecuaciones curriculares para alumnos/as con discapacidad visual (ceguera), incorporados a los primeros grados de la enseñanza básica regular.

El material se compone del Manual de Adecuaciones Curriculares y un set de fichas, las que gravitan en torno a dos sectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación-Español, con énfasis en la enseñanza de la lectoescritura; y el sector de Matemática encauzado al cálculo básico.

Este set es una ayuda para el educador en cuanto acomoda el currículo formal a las necesidades de los niños con discapacidad visual. No aspira a entregar respuestas exactas a situaciones que se presenten en la sala de clases; por ello este material propone, sugiere estrategias de aprendizaje para facilitar la gran tarea del educador y lograr que los escolares progresen efectivamente en su aprendizaje.



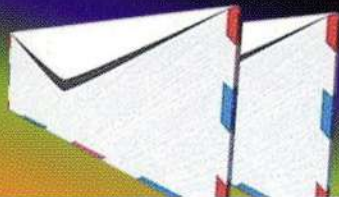
Gabriel Castillo recibe Premio por la Paz

Por "su compromiso y dedicación en hacer de la educación un proyecto innovador e igualitario, centrado en el desarrollo de la persona, como pilar fundamental del crecimiento humano", el 21 de noviembre se le entregó a Gabriel Castillo el premio *Chile por la Paz*.

El galardonado es Premio Nacional de Educación 1997 y actualmente está a cargo del Proyecto Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

Recientemente, publicó el documento *La educación básica de todos los niños: una necesidad impostergable de los niños y una necesidad impostergable de la sociedad*. En él señala que la escuela ha de ser "la instancia social expresamente destinada a asegurar que todos los niños logren poseer, cada cual en el nivel más alto que le fuese posible, esos aprendizajes básicos, ese crecimiento en humanidad y ese crecimiento en saberes, que todas las personas necesitan minimamente vivir a la luz de la dignidad de que están dotadas". El texto está disponible en la librería del CPEIP.





Convivencia Escolar

De mi consideración:

Soy alumno de un Magíster en Educación de la Universidad Arcis y me encuentro realizando la Tesis de Grado en el tema del currículum emocional oculto en la cotidianidad de los establecimientos educacionales y que afectan las prácticas de convivencia escolar y las dinámicas del ejercicio de la autoridad desde y entre los profesores y alumnos.

Leí muy atentamente los artículos acerca de la convivencia escolar y los gobiernos estudiantiles que aparecieron en el mes de agosto de la Revista. Mi consulta es si acaso en los meses anteriores hay artículos acerca de los temas en los que me encuentro analizando, y si así fuera, desearía tener acceso a ellos. Además, como soy psicólogo educacional me agradecería informarme más acerca de los objetivos transversales.

Esperando una favorable respuesta.

Carlos Hormazábal Sáez

R: En las ediciones del año 2000, nuestra Revista incluyó una sección denominada Convivencia escolar, con experiencias en distintos ámbitos y úti-

les referencias. Información adicional puede solicitarla directamente en las Oficinas de Informaciones del Ministerio de Educación.

Desde Iowa

Señores

Revista de Educación:

Me es muy grato saludarles desde acá. Mi nombre es Verónica Gutiérrez y soy de la comuna de Chimbarongo, VI Región. Estoy en la ciudad de Cedar Falls en Iowa desde el 20 de octubre en una pasantía en el área de las Ciencias en la Universidad del Norte.

Me alegra mucho poder enviar este mensaje como muestra de gratitud hacia el Ministerio de Educación, que permite a profesores como yo realizar este perfeccionamiento en un país tan distinto al nuestro. Es una maravilla el poder tener vivencias tan significativas como las vividas estas últimas semanas.

Un saludo cariñoso de una chilena agradecida.

Verónica X. Gutiérrez Leal

*Profesora Escuela G 414 Tinguiririca
Chimbarongo*

MINISTRA DE EDUCACION: Mariana Aylwin Oyarzún, Representante Legal •
SUBSECRETARIO DE EDUCACION: José Weinstein Cayuela
CONSEJO EDITOR: Carlos Eugenio Beca I.; Cristián Bellei C.; Cristián Cox D.; Juan Eduardo García-Huidobro S.; Vivian Heyl C.; Josefina Lira B.; Pedro Montt L.; Iván Núñez P.; Alejandra Pérez L.; Paula Serrano P.; Carmen Sotomayor E. • DIRECTORA: Cecilia Jara B. • EDITORA: María Teresa Escoffier D. • PERIODISTAS: Paz Escárate C.; Nelda Prado L. • COLABORACION: Nadia Soto G. • REVISION DE TEXTOS: Liliana Yankovic N. • FOTOGRAFIA PORTADA: Matías del Campo C. • DISEÑO Y PRODUCCION: dosC • Ministerio de Educación. ISSN 0716-0534. Avda. Libertador Bernardo O'Higgins 1381, 2º piso. Tel. 3904104. Fax: 3800316. Correo electrónico: reveduc@mineduc.cl
Sitio web: www.mineduc.cl/revista. Edición N° 300, Noviembre 2002. Tiraje 10.000 ejemplares.

Revista de

EDUCACION

Cupón de Suscripción

Alameda 1381, 2º piso (Galería de Arte Gabriela Mistral)
Fono: 390 4113 Fax: 380 0316

Año 2002:

\$ 23.000 Anual

Nombre o Razón Social _____

Apellido Paterno _____

Apellido Materno _____

RUT _____

Dirección _____

Comuna _____ Región _____

Casilla _____

Fono _____ Fax _____

Adjunto cheque Nominativo a nombre de "Revista de Educación"

Nº _____ Banco _____

Adjunto Depósito Bancario (Cuenta Nº 900.468-8, Banco Estado)

Emitir Boleta

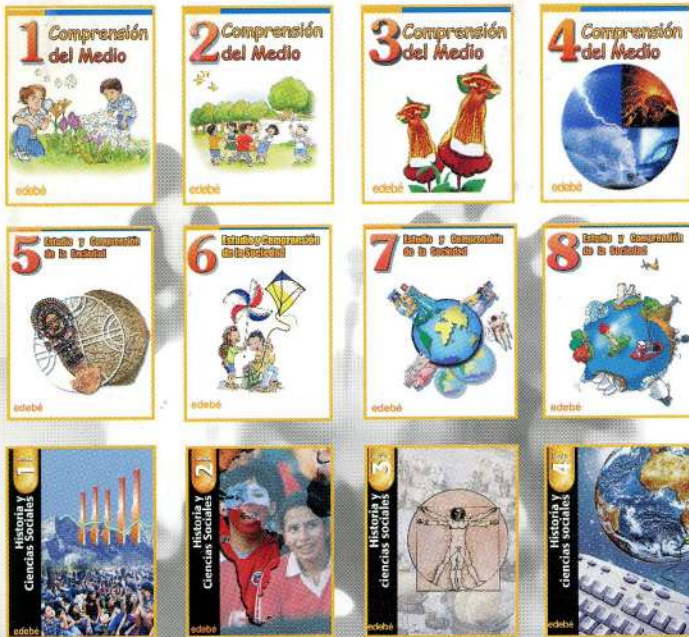
Factura

Toda la familia Edebé

Lenguaje

CALIDAD
en Educación

Sociedad



Religión



Editorial Don Bosco S.A.

Casa Matriz:
Eulogia Sánchez 064, Providencia
(Metro Estación Baquedano)
Teléfono: (56-2) 634 43 77
Fax: (56-2) 222 94 37

Casilla 130-2
comercial@editorialdonbosco.cl
www.editorialdonbosco.cl