

Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica

La educación se enfrenta a desafíos enormes en estos tiempos de profundos cambios tecnológicos y sociales. Entre ellos se encuentra de forma prioritaria el desarrollo de políticas, programas y experiencias inclusivas que garanticen el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad junto con sus compañeros de edades similares.

Este enfoque de la educación no debe considerarse un programa más dentro de las múltiples iniciativas que los responsables de la educación y las propias escuelas desarrollan en sus países para mejorar la educación.

Serie de la colección

Alfabetización	Cultura escrita	Educación artística
Educación técnico-profesional	Evaluación	Infancia
Profesión docente	Reformas, calidad y equidad educativa	TIC
Educación en valores	Ciencia	Educación inclusiva

Educación inclusiva

La educación inclusiva es una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo. La escuela inclusiva apuesta, pues, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas antes las posibilidades futuras de todos los alumnos.

Metas Educativas 2021

La conmemoración de los bicentenarios de las independencias debe favorecer una iniciativa capaz de generar un gran apoyo colectivo. Así lo entendieron los ministros de Educación iberoamericanos cuando respaldaron de forma unánime el proyecto **Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. Semejante tarea colectiva, articulada en torno a la educación, ha de contribuir al desarrollo económico y social de la región y a la formación de ciudadanos cultos y libres en sociedades justas y democráticas. La **Colección Metas Educativas 2021** pretende ampliar y compartir el conocimiento e impulsar el debate, la participación y el compromiso colectivo con este ambicioso proyecto.

FUNDACIÓN MAPFRE

Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica

Educación inclusiva

Metas Educativas 2021



Educación inclusiva

Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica

Álvaro Marchesi
Rosa Blanco
Laura Hernández
Coordinadores

Metas Educativas 2021

La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios



FUNDACIÓN MAPFRE

Del texto: © Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
C/ Bravo Murillo, 38
28015, Madrid, España
www.oei.es

Las opiniones de los autores expresadas en este libro no representan
necesariamente los puntos de vista de la OEI.

ISBN: 978-84-7666-207-6

Educación inclusiva

Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica

Álvaro Marchesi

Rosa Blanco

Laura Hernández

Coordinadores

Metas
Educativas
2021



Índice

Presentación. <i>Álvaro Marchesi y Fernando Garrido</i>	5
--	---

PRIMERA PARTE: PLANTEAMIENTOS INICIALES

Introducción. <i>Rosa Blanco y Laura Hernández</i>	9
Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer, <i>Rosa Blanco</i>	11
Retos y dilemas de la inclusión educativa, <i>Álvaro Marchesi</i>	37
Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas, <i>Catalina Andújar y Analía Rosoli</i>	47
La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva, <i>Cynthia Duk Homad</i>	61
Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas, <i>Flavia Terigi</i>	71

SEGUNDA PARTE: LO QUE NOS APORTAN LAS EXPERIENCIAS

Introducción. Buenas prácticas iberoamericanas en inclusión educativa, <i>Laura Hernández</i>	91
COLOMBIA • La primera infancia en los pueblos afrodescendientes de Colombia. Una mirada pedagógica y cultural, <i>Danit María Torres Fuentes</i>	95
ESPAÑA • Proyecto de educación en la interculturalidad: el Colegio Apóstol San Pablo, <i>Juan José Rodríguez Villarroel y Rosa Requejo Gallo</i>	107
PARAGUAY • El bilingüismo intercultural como meta vs. el bilingüismo intercultural como punto de partida. Experiencias en Paraguay, <i>Nancy Benítez Ojeda y Marien Peggy Martínez Stark</i>	119
BRASIL • Desafíos en la educación cooperativa, <i>Joana Bueno</i>	129
URUGUAY • El aula hospitalaria en su proyección a la comunidad, <i>Carmen Castellano, Graciela Pirotto, Gloria Machado y Teresa Curbelo</i>	139
GUATEMALA • Escuela Oficial Rural Mixta de Aldea Suchiate, Sibinal, <i>Luis Géraldy López Meneces</i>	147
Bibliografía	161
Los autores	169

Presentación

Álvaro Marchesi
Secretario general de la OEI

Fernando Garrido
Acción Social. Fundación MAPFRE

La educación se enfrenta a desafíos enormes en estos tiempos de profundos cambios tecnológicos y sociales. Entre ellos se encuentra de forma prioritaria el desarrollo de políticas, programas y experiencias inclusivas que garanticen el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad junto con sus compañeros de edades similares.

Este enfoque de la educación no debe considerarse un programa más dentro de las múltiples iniciativas que los responsables de la educación y las propias escuelas desarrollan en sus países para mejorar la educación. En este caso nos encontramos con un objetivo que apunta al corazón mismo de la enseñanza: ofrecer una educación justa y equitativa en la que aquellos que tienen más dificultades para aprender encuentren los medios y los apoyos necesarios, junto con el aliento y el compromiso colectivo, para lograrlo.

Es un reto enorme, sobre todo porque en muchas ocasiones se ha de avanzar frente a corrientes de fondo muy poderosas en la sociedad y en la educación que apuestan por todo lo contrario: competencia entre las escuelas, selección de los alumnos y evaluaciones generales que no tienen en cuenta la diversidad de situaciones de los estudiantes.

La apuesta por una ciudadanía multicultural e inclusiva necesita del impulso de un sistema educativo que abra sus escuelas a todos los alumnos y que les asegure a cada uno de ellos una enseñanza capaz de atender las diferencias existentes. La escuela inclusiva apuesta, pues, por la participación, el respeto mutuo, el apoyo a los que tienen más dificultades de aprendizaje, la sensibilidad y el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas ante las posibilidades futuras de todos los alumnos. Las escuelas inclusivas son la mejor experiencia para todos los alumnos de lo que deberían ser las relaciones sociales en el conjunto de la sociedad y se constituyen, por tanto, en una palanca poderosa para la formación de ciudadanos justos y solidarios.

El libro que ahora se presenta desarrolla estas reflexiones y las confronta con las exigencias y las dinámicas sociales y educativas que se desarrollan en la actualidad. Además, incorpora algunas experiencias notables sobre cómo se lleva a la práctica la apuesta por una educación inclusiva.

Presentación

Lo que se pone de manifiesto a lo largo de estas páginas es que hay dos condiciones ineludibles para avanzar en este tipo de enseñanza: un compromiso ético que oriente este proceso y lo sostenga a pesar de las dificultades, y un esfuerzo compartido de la comunidad educativa, para quien la escuela inclusiva es un buen indicador de la calidad de un centro docente.

Desde la OEI y la Fundación MAPFRE seguiremos trabajando para que tanto el esfuerzo como el compromiso se consoliden en nuestras sociedades en los próximos años.

PRIMERA PARTE

PLANTEAMIENTOS INICIALES

Introducción

Rosa Blanco y Laura Hernández

El desarrollo de escuelas inclusivas que acojan y den respuesta a la diversidad del alumnado es probablemente uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad, y un factor clave para avanzar hacia una educación de calidad que sea pertinente para todas las personas y no solo para ciertos grupos sociales.

Es una realidad que las escuelas están sometidas a una serie de presiones que conducen a la discriminación y exclusión de numerosos estudiantes de las oportunidades educativas, tales como la estandarización, la competencia entre escuelas por alcanzar mejores resultados y obtener recursos, las crecientes exigencias en materia de conocimiento, con la consecuente sobrecarga curricular, y el predominio de ciertos tipos de aprendizaje, entre otras. La superación de estas barreras requiere promover cambios sustantivos, tanto en el ámbito de las políticas como en la cultura, organización y prácticas de las escuelas, con el fin de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Las escuelas con una orientación inclusiva constituyen una vía fundamental para hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de condiciones, para contribuir al desarrollo de sociedades más justas y para fomentar una cultura de respeto y valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales. Educar en y para la diversidad permite conocer y convivir con personas que tienen capacidades, situaciones y modos de vida distintos, desarrollar valores de cooperación y solidaridad y construir la propia identidad.

El presente libro es una iniciativa enmarcada en el proyecto «Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», el cual establece entre sus objetivos generales lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación.

La obra se ha organizado en dos partes. La primera de ellas, compuesta por cinco capítulos, está orientada a proporcionar una base teórica analizando los elementos clave del enfoque de la educación inclusiva y sus implicaciones en las políticas, los centros educativos y los docentes.

En el primero de ellos, Rosa Blanco realiza un balance de la situación de América Latina en relación a diferentes dimensiones vinculadas a la inclusión. El panorama presenta los avances en materia educativa pero también evidencia la persistencia de importantes brechas

que plantean enormes desafíos a las políticas educativas y sociales para alcanzar el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los ciudadanos que asegure la igualdad en el acceso al conocimiento.

En el segundo capítulo, Álvaro Marchesi describe cuatro focos nucleares necesarios para el cambio educativo, con el fin de lograr que todos los alumnos participen del proceso de enseñanza y aprendizaje con las mayores garantías y sin exclusiones.

Por su parte, Catalina Andújar y Analía Rosoli facilitan algunas claves sobre la gestión escolar en un centro inclusivo y aportan algunos de los elementos necesarios para crear una cultura inclusiva y colaborativa. A continuación, Cynthia Duk, en el cuarto capítulo, analiza la formación y el desarrollo profesional de los docentes para que puedan responder a los retos que plantea el trabajo en el aula con estudiantes diversos.

Finalmente, esta sección concluye con el texto de Flavia Terigi, quien desarrolla el desafío de la inclusión educativa desde el punto de vista de las trayectorias escolares. El escrito pone en relación un conjunto de análisis que, si bien no siempre están expresamente referidos a las trayectorias, ofrece aportes imprescindibles para reflexionar sobre ellas.

En la segunda parte, titulada «Lo que aportan las experiencias», tras una breve fundamentación de la importancia de las buenas prácticas como herramienta de formación del profesorado, se presentan experiencias en materia de educación inclusiva desarrolladas en Colombia, España, Paraguay, Brasil, Uruguay y Guatemala.

Estas experiencias muestran el camino recorrido por diferentes escuelas para dar respuesta a la diversidad de su alumnado, que viene dada por necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad; pertenencia a pueblos originarios y afrodescendientes, a poblaciones migrantes, y atención educativa en contextos de pobreza y en zonas rurales.

En la comunidad iberoamericana prevalece un trabajo valioso y sistematizado por parte de los equipos directivos, los docentes y las familias, que contribuyen con sus conocimientos, su experiencia y su creatividad para brindar una respuesta pertinente y ajustada a cada uno de sus alumnos. Esperamos que todas ellas puedan dar cuenta de la amplitud del quehacer regional y puedan orientar y/o enriquecer el trabajo de toda la comunidad educativa iberoamericana.

Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer

Rosa Blanco

AMÉRICA LATINA, UNA REGIÓN DESIGUAL Y DIVERSA

La exclusión social y educativa son fenómenos crecientes en muchos países del mundo y objeto de preocupación de las políticas públicas, especialmente en América Latina, que se caracteriza por ser la región más desigual del mundo, aunque empiezan a haber signos alentadores como consecuencia de, entre otros factores, los esfuerzos que vienen realizando los países en materia de protección social. La inversión en políticas sociales en esa región se ha incrementado en cinco puntos porcentuales desde 1990, llegando al 18% del producto interno bruto (PIB) en 2007-2008 (CEPAL, 2010), pero aún es insuficiente si se compara con la inversión de los países de la OCDE, que alcanza en promedio el 25% del PIB (CECCHINI y MARTÍNEZ, 2011).

Estas políticas han tenido como consecuencia una baja importante de los índices de pobreza e indigencia, una reducción de la desigualdad en la distribución del ingreso en la mayoría de los países y una mayor movilidad intergeneracional. El promedio regional de personas que viven en la pobreza es de un 29,4%, incluyendo un 11,5 en condiciones de indigencia, frente a un 48,3 y un 22,5 de 1990, aunque todavía hay un conjunto de países con tasas elevadas de pobreza (CEPAL, 2012). Se estima que al menos el 40% de los hogares de la región ha ascendido de «clase socioeconómica» entre 1995 y 2010, por lo que actualmente los porcentajes de población en situación de pobreza y de clase media están prácticamente igualados (BANCO MUNDIAL, 2013).

A las desigualdades estructurales de la región es preciso sumar la creciente diversidad cultural que genera mayor complejidad a los procesos de exclusión y fragmentación social (LÓPEZ, 2008). Junto al desafío de la superación de las desigualdades, sigue pendiente la solución al problema de la exclusión social, política y cultural de gran parte de la población, particularmente de los pueblos originarios y afrodescendientes. El progresivo reconocimiento de sus derechos está teniendo como consecuencia una creciente organización de los movimientos indígenas que reivindican mayores espacios de participación en la definición, desarrollo y monitoreo de políticas públicas que consideren la diversidad cultural y lingüística y que garanticen sus derechos. De igual manera, constituye un desafío para las políticas de inclusión el creciente aumento de población migrante y el surgimiento de nuevas culturas urbanas que muestran la heterogeneidad de las nuevas generaciones.

Para enfrentar el escenario de desigualdad, exclusión y fragmentación social y cultural, es necesaria una nueva agenda que considere, no solo en el discurso, la complementariedad entre crecimiento y equidad, y entre competitividad y cohesión social, junto con el desarrollo democrático y ambiental, así como un nuevo equilibrio entre el Estado, el mercado y la ciudadanía, y pactos fiscales que involucren acuerdos políticos sobre el nivel, la composición y las tendencias en materia de financiamiento y gasto público (CEPAL, 2009).

UNA MIRADA A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

La educación es sin duda una poderosa herramienta para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas, pero no es suficiente. Pese a los esfuerzos realizados, los sistemas educativos no están logrando compensar las desigualdades de origen de los estudiantes ni ser una palanca de movilidad social. La exclusión en educación es un fenómeno de gran magnitud que no solo afecta a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han accedido a ella o la abandonan tempranamente, sino también a quienes estando escolarizados son segregados o discriminados por su etnia, género o procedencia social, por sus capacidades o situaciones de vida, o a quienes no logran resultados de aprendizaje satisfactorios porque reciben una educación de menor calidad (BLANCO, 2009).

Existe en la actualidad un amplio consenso respecto a que el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho a la educación.

El concepto de inclusión o de educación inclusiva suele asociarse a los estudiantes con discapacidad o con necesidades educativas especiales, o a quienes viven en contextos de pobreza, aunque progresivamente se está adoptando un enfoque más amplio concibiéndola como un medio para lograr un acceso equitativo a una educación de calidad, sin ningún tipo de discriminación. Los destinatarios de las políticas de inclusión varían de un país a otro, siendo los más frecuentes los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas y afrodescendientes, desplazados por la violencia, poblaciones rurales aisladas o estudiantes que abandonaron el sistema educativo.

Según la UNESCO (2005), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumnado, incrementando su participación en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas, reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con

la presencia, la participación y los logros de aprendizaje de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados.

En los siguientes apartados se realiza un balance de la situación en América Latina en relación con estas dimensiones.

Desigualdades en el acceso a la educación

América Latina ha tenido avances muy significativos en el acceso a los diferentes niveles educativos, pero estos logros no son iguales para todos. Los grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad son quienes menos acceden a la educación de la primera infancia, etapa clave para sentar las bases de la igualdad, o a la educación secundaria y superior, niveles educativos que permiten salir de la pobreza y propician la movilidad social.

Primera infancia

La educación de la primera infancia ha tenido avances alentadores, siendo la región de los países en desarrollo que muestra los mayores progresos y un futuro más promisorio. La casi totalidad de los países cuenta con políticas o planes integrales de la primera infancia, existe una mayor institucionalidad de este nivel educativo y una tendencia a incluir uno o dos años (tres en México) de la educación de la primera infancia dentro de la educación obligatoria, o a universalizar el acceso en las edades de 4 y 5 años, aunque no sea obligación para los niños y sus familias asistir a los centros o programas.

La expansión de la educación en el grupo de 3 a 6 años ha sido notable, pero aún persisten desigualdades en el acceso y la calidad de los servicios que se brindan a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad. La tasa bruta promedio de escolarización de los niños de 3 a 6 años es de un 70% y existe paridad de género, lo cual sitúa la región detrás de los países de altos ingresos (82%) pero muy por encima del promedio de los países en desarrollo (45%) y de los de ingresos medios y altos (62%) (UNESCO, 2012).

Este promedio regional oculta grandes desigualdades entre los países, que oscilan desde tasas netas de escolarización casi universales a tasas menores al 50% o el 30% (OEI, 2012). Aunque no se dispone de información suficiente, el acceso a la educación de los menores de 3 años es mucho más bajo. Una estimación basada en las encuestas de hogares arroja tasas de escolarización que van desde un 5% de la población a cerca de un 20% (OEI, 2012).

Las desigualdades al interior de los países son muy marcadas y están dadas por el origen socioeconómico y el lugar de residencia, acentuándose en el tramo de edad de 0 a 3 años. Los menores niveles de acceso a la educación corresponden a los niños y niñas que provienen de

hogares de menores ingresos y de zonas rurales, y en la mayoría de los países la principal oferta de jornada extendida y de mejor calidad es privada, y su cobertura depende de la capacidad de pago de las familias (CEPAL, 2010).

Educación primaria

La educación primaria es la etapa donde ha habido mayores progresos en el acceso y se ha logrado una mayor equidad. Casi todos los países tienen tasas netas de matrícula superiores al 90%, y la mitad se aproxima a la universalización (OEI, 2012), pero todavía hay cerca de un 4% de estudiantes en edad de cursar este nivel que permanece excluido de la escuela (UNESCO, 2011). La no escolarización se debe al ingreso tardío o a la deserción, más que al hecho de no matricularse en la escuela.

Las diferencias en las tasas de escolarización según género, nivel socioeconómico, lugar de residencia o pertenencia étnica son muy pequeñas o inexistentes (OEI, 2012), pero se aprecian brechas importantes en el acceso de los niños y niñas con discapacidad, que se amplían en niveles educativos posteriores. En México, por ejemplo, según el censo del año 2000, solo el 62% de los niños con discapacidad de 6 a 14 años estaba escolarizado, mientras que el 91,3% de la población general asistía a la escuela. En Brasil, en tanto, el porcentaje de estudiantes de 7 a 14 años con discapacidad era de un 88,6% frente a un 94,5% en el caso de los niños sin discapacidad (STANG, 2011).

Educación secundaria

Actualmente, la educación secundaria es considerada como un piso mínimo para salir de la pobreza, o evitar caer en ella, y desarrollar las competencias básicas para acceder al mundo laboral y ejercer la ciudadanía, pero no garantiza la movilidad social porque cada vez son necesarios más años de estudio y niveles de conocimiento para acceder a los empleos más productivos. En algunos países ya se advierten señales de vulnerabilidad a la pobreza y la exclusión entre quienes completan la educación secundaria (CEPAL, 2010).

Pese a que la denominada *secundaria baja* es obligatoria en la mayoría de los países, la tasa promedio de escolarización se sitúa en torno al 85%, con diferencias importantes entre países que van desde tasas cercanas al 100% a porcentajes inferiores al 50% (OEI, 2012). Las tasas de escolarización están afectadas por factores propios de la educación secundaria, como los obstáculos económicos o la lejanía de los centros, y por los retrasos y la deserción en la educación primaria. Según datos de 2007, el 23% de los adolescentes en edad de cursar la educación secundaria estaba matriculado en primaria debido a su ingreso tardío en esta o al hecho de haberse reincorporado a la escuela después de haber desertado (UNESCO, 2010).

En esta etapa se acentúan las desigualdades según nivel socioeconómico, lugar de residencia, etnia y género. Las tasas de escolarización de los estudiantes indígenas y afrodescendientes son menores en la mayoría de los países, salvo en los que tienen una cobertura prácticamente universal. En algunos casos las diferencias son leves, pero en otros las brechas superan los 10 puntos porcentuales (OEI, 2012). En la educación secundaria y técnico profesional son los varones los que se encuentran en una situación de desigualdad (UNESCO, 2010).

Desigualdades en la permanencia y conclusión de estudios

Los avances en el acceso a la educación no han sido acompañados de medidas efectivas para que todos los estudiantes realicen trayectorias educativas satisfactorias y concluyan los años de educación obligatoria establecidos en cada país. Las tasas de conclusión de la primaria varían desde porcentajes cercanos al 100% a valores de 60% o 40%. La retención es un gran desafío en algunos países. Así, por ejemplo, en Guatemala y Nicaragua, que poseen tasas de escolarización superiores al 90%, solo concluyen la educación primaria el 40% y 62% de los estudiantes, respectivamente (OEI, 2012).

El ingreso tardío, la repetición y la deserción en los primeros grados influyen en la no conclusión de la educación primaria, afectando en mayor medida a los grupos sociales en situación de desventaja. El porcentaje de estudiantes de hogares de mayores ingresos que no finaliza este nivel es tan solo de un 2%, frente a un 12% de los niños de hogares de menores ingresos. En las zonas urbanas el 96% de los estudiantes concluye la educación primaria, mientras que en las rurales ese porcentaje disminuye hasta el 85%. El problema se agudiza entre niños pertenecientes a pueblos originarios y afrodescendientes, pues solamente un 80% de ellos culmina este ciclo (CEPAL, 2010).

Los niños de hogares de menores ingresos y de zonas rurales suelen empezar la escuela más tarde que el resto, debido a la lejanía de los centros, a problemas de salud y nutrición, a obstáculos económicos o a la falta de conciencia de los padres sobre la importancia de iniciar la escolarización a tiempo. En Colombia, por ejemplo, el 42% de los niños de hogares más pobres inició la escolaridad con dos años o más de retraso, siendo este porcentaje de un 11% en los hogares más acomodados (UNESCO, 2012a). Las probabilidades de que los niños que ingresan tardíamente abandonen la escuela en tercer grado pueden ser cuatro veces superiores a las de los niños que han ingresado a la edad adecuada (UNESCO / UIS, 2012b).

La tasa promedio de repetición se ha reducido del 12% al 8%, pero sigue siendo alta en algunos países (UNESCO, 2012a). La repetición, además de tener un alto costo económico, afecta negativamente la autoestima de los niños y sus relaciones sociales, y no ha mostrado tener efectos positivos en mejorar los niveles de aprendizaje. Los resultados del Segundo Estudio Regional

Comparativo y Explicativo de aprendizajes y factores asociados (SERCE) muestran que los niños que repiten tienen de forma consistente un menor rendimiento (OREALC / UNESCO, 2008).

En la educación secundaria los índices de atraso escolar y de no conclusión de estudios son más elevados que en la educación primaria, y se acentúan las brechas según origen socioeconómico, área geográfica u origen étnico, produciéndose una marcada estratificación. El porcentaje de atraso de los estudiantes de las zonas rurales duplica al de las urbanas (32,4% versus un 15,8) y la brecha es casi 10 veces mayor entre estudiantes de los quintiles de menores y mayores ingresos (37,9% versus 4%) (OEI, 2012). En cuanto a la conclusión de estudios, tan solo el 53,4% de la población de 20 a 24 años de menores ingresos obtiene el título de la educación secundaria frente a un 81,7% de mayores ingresos. La diferencia entre varones y mujeres es mucho menor, alcanzando 2,5 puntos porcentuales, en el caso de la población clasificada como pobre y no pobre (OEI, 2012).

Las tasas de conclusión de la educación secundaria superior son aun más bajas. En la mayoría de los países, el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que ha culminado este nivel educativo se sitúa entre el 40% y el 60%, mientras que en la mayoría de los países europeos y de la OCDE este porcentaje es cercano al 100% (OEI, 2012). Las brechas en la educación secundaria superior se tornan más agudas. El promedio regional de la población de 25 a 29 años que concluyó este nivel educativo, según datos de 2005, fue de solo de un 0,6% en el quintil de menores ingresos frente a un 22% en el quintil de mayores ingresos; un 1,7% en las zonas rurales versus un 8,7 de las urbanas, y un 2% de jóvenes indígenas frente a un 4,8% no indígenas (HOPENHAYN, 2008).

Desigualdades en el aprendizaje

Aunque todavía quedan tareas pendientes para garantizar que todos los estudiantes accedan a la educación primaria y secundaria, y la concluyan, el principal desafío que enfrentan los países de América Latina, y el de mayor complejidad, es reducir las brechas en el aprendizaje. El aumento del acceso a la educación de los grupos marginados no ha supuesto un mayor acceso al conocimiento o el desarrollo de las competencias necesarias para participar en igualdad de condiciones en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ser ciudadanos de pleno derecho (BLANCO, 2011). Es necesario dar el salto desde la inclusión en la escuela a la inclusión en el aprendizaje para lograr la democratización en el acceso al conocimiento, factor clave para la construcción de sociedades más justas y democráticas.

Las evaluaciones internacionales (PISA¹, SERCE², TIMSS³) ponen de manifiesto los bajos niveles de aprendizaje y la gran desigualdad de su distribución entre los diferentes grupos sociales. Entre un 30% y un 65% de los estudiantes latinoamericanos participantes en la evaluación PISA 2009 no alcanzaron los niveles de aprendizaje considerados imprescindibles para afrontar con éxito la formación posterior, encontrar un empleo mínimamente cualificado o ejercer los derechos, las libertades y las responsabilidades que implica el ejercicio de la ciudadanía (OEI, 2012).

Los datos del SERCE muestran la misma tendencia. Con la excepción de Cuba, la mayoría de los países de América Latina tiene un importante porcentaje de la población en los menores niveles de logro. Cerca de un 32% de los estudiantes de tercer grado de primaria están en el nivel 1 o por debajo del nivel mínimo de desempeño en el área de lenguaje, y este porcentaje asciende a un 47% en la de matemáticas. En sexto grado, el porcentaje de estudiantes ubicados en los niveles más bajos de desempeño se reduce casi a la mitad, alcanzando un 17,4% en lenguaje y un 25,4% en matemáticas. No se observan diferencias significativas por género, produciéndose por lo general una ventaja promedio de 5 puntos a favor de las niñas en lenguaje y una desventaja de 10 puntos en matemáticas, a excepción de Cuba y República Dominicana, donde las niñas obtienen mayores logros en esta área (OREALC / UNESCO, 2008).

Además de las desigualdades entre los países, existe una segmentación importante al interior de los mismos según nivel de ingresos, origen étnico y lugar de residencia. El nivel socioeconómico y cultural de las familias es el factor que genera mayores diferencias en los resultados de aprendizaje, ya que los estudiantes que provienen de hogares con menor acceso a bienes materiales y culturales tienen menores logros. Asimismo, cuanto más desigual es la distribución del ingreso en los países, menores son los promedios nacionales de rendimiento.

El desempeño de los estudiantes de escuelas rurales, con excepción de un país, es menor que el de las urbanas en todas las áreas y grados evaluados, y el rendimiento de las escuelas privadas es mayor que el de las escuelas públicas en la mayoría de los países, reduciéndose las diferencias en matemáticas (OREALC / UNESCO, 2008).

¹ Program for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes). Evalúa la adquisición de competencias básicas en las áreas de Comprensión lectora, Matemáticas y Ciencias, en estudiantes de 15 años. Participan 10 países iberoamericanos: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Panamá, Perú, Portugal y Uruguay.

² Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Evaluación de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias de tercero y sexto grado y factores asociados. Participan 16 países de América Latina y el Caribe y es coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO/Santiago. A diferencia de PISA, las pruebas se elaboran a partir de los currículos oficiales de los países.

³ TIMSS — Trends in International Mathematics and Science Study. Evalúa los conocimientos de matemáticas y ciencia en 4° y 8°, en países alrededor de todo el mundo, en concordancia con la mayor parte de los currículos vigentes en los países participantes. Es desarrollada por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

La brecha entre la población indígena y no indígena oscila entre 4 y 10 puntos, dándose las mayores disparidades en tercer grado, situación que se corrobora en las pruebas nacionales. En México, por ejemplo, los estudiantes indígenas que cursaron sexto grado de primaria en el curso 2003-2004 obtuvieron puntajes con una desviación estándar por debajo de sus compañeros no indígenas (TREVINO, 2004), mientras que en Guatemala los logros de aprendizaje de los niños indígenas de las zonas rurales y urbanas son inferiores en un 17% a las de los niños no indígenas (UNESCO, 2010).

La evaluación de los niveles de desempeño de los estudiantes con discapacidades es muy incipiente y no se cuenta con información desagregada que permita identificar las brechas de este colectivo respecto de la población sin discapacidad.

El balance anterior permite extraer algunas conclusiones. En primer lugar, pese a las diferencias entre países, es posible afirmar que *la educación no está logrando revertir la situación de desventaja* con la que los estudiantes llegan a la escuela, que es una de sus principales funciones. Aquellos que provienen de los hogares de menores ingresos, viven en la zona rural, pertenecen a pueblos originarios o afrodescendientes y con discapacidad se encuentran en una situación de desigualdad en todos los indicadores educativos, y las brechas se acentúan a medida que se avanza en el sistema educativo, siendo más agudas en la educación secundaria y postsecundaria.

En segundo lugar, *no todos los excluidos son igualmente visibles*. Es notoria, por ejemplo, la falta de información sobre los estudiantes con discapacidad, aunque se estima que son los más excluidos de la educación, especialmente aquellos con discapacidades más severas o discapacidades múltiples. Esta falta de información dificulta la definición y retroalimentación de políticas y la estimación de los recursos necesarios para atender sus necesidades y garantizar la igualdad de condiciones.

Un tercer elemento a destacar es la *múltiple discriminación o segregación*, es decir, la convergencia de dos más factores de exclusión que se potencian entre sí, colocando a un importante porcentaje de la población en una grave situación de desigualdad y exclusión. Los estudiantes de pueblos originarios, afrodescendientes y con discapacidad tienen índices más altos de pobreza, y si habitan en la zona rural tienen además menores opciones de acceder a la educación secundaria y superior. Con alguna excepción, los estudiantes de las zonas rurales concluyen en menor medida la educación primaria y secundaria, y esta proporción se incrementa si además pertenecen a pueblos originarios y afrodescendientes.

BARRERAS QUE GENERAN EXCLUSIÓN Y MARGINACIÓN EN EDUCACIÓN

La exclusión y marginación en educación son el resultado de una multiplicidad de factores externos e internos a los sistemas educativos (personales, sociales, culturales y económicos), algunos de los cuales han sido ampliamente documentados. Superar o minimizar este conjunto de barreras pasa necesariamente por el desarrollo de políticas intersectoriales que las aborden de manera integral.

Barreras externas a los sistemas educativos

Nivel socioeconómico y educativo de las familias

En el análisis anteriormente realizado ha quedado de manifiesto que el nivel socioeconómico influye de forma determinante en las trayectorias educativas y logros de aprendizaje, al igual que el nivel educativo de los padres. Así, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes que concluye la educación secundaria cuyos padres tienen estudios superiores es de un 91,4%, cifra que baja al 31,7% cuando los padres no han completado la educación primaria (HOPENHAYN, 2008).

América Latina es la región de los países en desarrollo con mayor nivel de iniciativas para apoyar a las familias con el fin de asegurar el acceso y permanencia de sus hijos en la educación. Las estrategias adoptadas incluyen transferencias monetarias, campañas de concientización, ayudas para transporte o útiles escolares, becas, textos escolares gratuitos, servicios de salud y alimentación, y subsidios por hijo. La más frecuente son los programas de transferencias monetarias condicionadas, consistentes en transferir a las familias de escasos recursos cierta cantidad de dinero condicionada al uso de servicios sociales como educación y salud. Algunos programas ofrecen además apoyo psicosocial y seguimiento a las familias, capacitación y microcréditos. Tan solo tres de estos programas han incorporado de manera explícita a los pueblos indígenas, a pesar de su grave situación de exclusión (CECCHINI y MARTÍNEZ, 2011).

Es difícil contar con información comparable sobre la cantidad de familias que reciben apoyo y cuál es el tipo de ayuda, pero a modo de ejemplo podemos decir que en Costa Rica se estima que entre el 50% y el 70% de las familias con dificultades socioeconómicas reciben ayudas para la asistencia a la escuela (OEI, 2012). Las experiencias de mayor alcance son Bolsa Familia, de Brasil, que atiende a 11 millones de familias, y el programa Oportunidades, de México, anteriormente denominado Progresa, que llega a 5 millones de hogares (FISZBEIN y SCHADY, 2009). Otras experiencias destacables son el Bono de Desarrollo Humano de Ecuador, la Asignación Universal por Hijo de Argentina, el Bono Juancito Pinto de Bolivia, Familias en Acción y Red Juntos de Colombia, Chile Solidario, el programa de asignación familiar de Honduras y la red de protección social de Nicaragua.

Una evaluación realizada por el Banco Mundial muestra que, en términos generales, las transferencias condicionadas han permitido reducir significativamente la pobreza, paliar los efectos del desempleo y aumentar el acceso a servicios de salud, como exámenes preventivos y vacunación, así como el acceso y la permanencia en la escuela, siendo menor el impacto en los resultados de aprendizaje y la nutrición. En algunos casos, estos programas han servido además para generar una mayor institucionalidad y desarrollo de políticas sociales con un abordaje intersectorial (FISZBEIN y SCHADY, 2009).

Las principales críticas a estos programas se relacionan con la excesiva importancia otorgada a la focalización y con los criterios de condicionalidad, ya que estos pueden generar una distinción entre «pobres merecedores» y «pobres no merecedores» de asistencia, lo que sería contradictorio con el principio de universalidad de la política social y violaría derechos humanos básicos con relación al aseguramiento de un nivel mínimo de vida, máxime cuando no existen evidencias contundentes sobre la efectividad de introducir condiciones a las prestaciones sociales (CECCHINI y MARTÍNEZ, 2011).

El trabajo infantil. Es una consecuencia de la pobreza que limita el acceso, la permanencia y los logros de aprendizaje. Muchos estudiantes, especialmente en la educación secundaria, abandonan la escuela ante la necesidad de contribuir a la economía familiar. Los niños y niñas que trabajan, aunque a menudo lo combinan con la escuela, obtienen menores puntuaciones en lenguaje y ciencias, y en menor medida en matemáticas (OREALC / UNESCO, 2008).

Un estudio realizado en 2005 por CEPAL y UNICEF / TACRO (MONTAÑO y MILOSAVJLEVIC, 2009), basado en encuestas de hogares, evidenció que el porcentaje de niños varones de 10 a 14 años que declaraba trabajar era mayor al de las niñas, con diferencias muy importantes entre países, que iban desde un 2% hasta un 32%, versus un 1% a un 25% en el caso de las niñas. Estas suelen realizar trabajos domésticos en hogares ajenos o en el propio hogar que suelen compatibilizar con la escuela, mientras que los varones trabajan mayormente fuera del hogar y en trabajos remunerados (16% frente a un 8,2% de las niñas). Con frecuencia acceden a trabajos informales, sin ningún tipo de regulación ni protección, o trabajan en condiciones inadecuadas, de gran riesgo y explotación, que afectan su salud y les exponen a sufrir accidentes.

Algunos países están desarrollando diferentes iniciativas para erradicar el trabajo infantil y garantizar el acceso y permanencia de los niños y niñas en la escuela. Un ejemplo es el programa Abrazo, de la Secretaría Nacional de la Niñez y Adolescencia de Paraguay, en el que las transferencias económicas a las familias se complementan con otras medidas de apoyo, como visitas periódicas a los hogares, seguimiento de casos y talleres de formación para restablecer los vínculos familiares y lograr una mayor responsabilidad y participación

de los padres en el proceso de reincorporación de sus hijos al sistema educativo. El programa también impulsa una mayor responsabilidad de la sociedad y de las empresas.

Condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición. Las condiciones inadecuadas de vida (falta de agua potable y servicios de saneamiento, hacinamiento e insalubridad) y la falta de una alimentación y atención médica adecuadas, influyen en la supervivencia, el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas.

La desnutrición afecta en mayor medida a los niños que viven en la pobreza y en las zonas rurales. Algunos países, como Brasil y México, han logrado eliminar o reducir de forma significativa las brechas en materia de nutrición entre la zona rural y urbana, mientras que en otros, como Perú, Guatemala y el Estado Plurinacional de Bolivia, los progresos no han sido los esperados dados los niveles de ingreso (UNESCO, 2012a). Los avances en Brasil y México obedecen a una combinación de medidas como el incremento del nivel educativo de las madres, el acceso a servicios de salud materno-infantil, el abastecimiento de agua y saneamiento, la dotación de alimentos enriquecidos con micronutrientes y transferencias monetarias para beneficiarios específicos.

Desigualdades estructurales y procesos discriminatorios muy arraigados

Existen estereotipos, falsas creencias y prejuicios muy arraigados hacia ciertos grupos sociales, que conducen a la marginación. La pobreza es la principal causa de exclusión y de discriminación de las personas, limitando sus posibilidades de desarrollo e inclusión social. Quienes viven en situación de pobreza tienen menores niveles de acceso a servicios básicos como educación, vivienda y salud, residen en zonas marginales que no cuentan con las condiciones mínimas de salubridad, tienen viviendas muy precarias o viven hacinados, tienen más hijos y acceden en mayor medida a empleos informales y sin ningún tipo de protección. Son además objeto de actitudes discriminatorias por parte del resto de la población, como el rechazo, la desconfianza o el temor.

Los pueblos originarios y afrodescendientes han sido históricamente discriminados, estigmatizados y excluidos, incluso en países donde no son minorías. A pesar del mayor reconocimiento de sus derechos, todavía es escasa su participación en la definición de las políticas y programas que los afectan. Además, tienen niveles más altos de pobreza, condiciones deficientes de salud y nutrición y menor acceso a la educación y los servicios de salud. La migración se ha convertido en una de las características estructurales de los pueblos indígenas, que empujados por la difícil situación de sus comunidades se insertan en las zonas urbanas en condiciones muy precarias. Por otra parte, el desarrollo de políticas asimilacionistas ha generado procesos de asimetría y de subordinación cultural.

Los factores de desventaja como la pobreza y la condición de indígena se suelen reflejar en el lugar de residencia, dando lugar a desigualdades entre estados, provincias o municipios de un país. En México, por ejemplo, la duración de los estudios es menor en el caso de los estados del sur del país, mientras que en Brasil eso ocurre en el nordeste (UNESCO, 2010). En las zonas rurales, la escasa densidad de población, la pobreza y la ausencia o distancia de servicios de educación y salud, son factores que generan exclusión y marginación. Las barriadas urbanas marginales también son focos de exclusión, aunque estén más cerca de los servicios básicos, debido a la pobreza y condiciones inadecuadas de vida; en estas barriadas suelen concentrarse además personas que han emigrado de la zona rural o de otros países, que reúnen varios factores de discriminación.

BARRERAS INTERNAS A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Procesos de privatización creciente y debilitamiento de la escuela pública

Los obstáculos económicos son de las principales barreras que generan exclusión y constituyen un aspecto especialmente sensible en algunos países, donde la privatización es creciente y se está debilitando la escuela pública. El modelo de financiamiento que traslada la responsabilidad del Estado a las localidades y familias está reproduciendo la exclusión y segmentación social, y contradice el requisito de universalizar las obligaciones gubernamentales como contrapartida del derecho a la educación (TOMASEVSKI, 2006).

La contribución económica de las familias a la educación de sus hijos está aumentando, y es comparativamente más onerosa en el caso de los hogares de menores ingresos. En algunos casos, ni siquiera la escuela pública es gratuita o, aun siendo gratis la matrícula, hay costos indirectos como uniformes, útiles escolares o transporte que son muy elevados para las familias de menores recursos. A modo de ejemplo, en el Estado de Sao Paulo las familias del quintil de menores ingresos gastan más de una cuarta parte de su presupuesto en la educación, y no perciben que este esfuerzo se traduzca en mayores oportunidades para sus hijos porque los logros educativos de estos no suelen culminar en un buen empleo o en una mayor movilidad social (UNICEF, 2012).

Los modelos de subvención por alumno y la modalidad de financiamiento compartido, presentes en algunos países, están contribuyendo a la segmentación, aumentando la brecha de la calidad de la educación que se ofrece a los estudiantes de los sectores medios y altos de menores recursos, entre ellos la población rural indígena o afrodescendiente. En Perú, las familias del quintil de mayores ingresos gastan en la educación de sus hijos trece veces más que las de escasos recursos, lo cual explica, en buena medida, las diferentes condiciones de

las escuelas de zonas pobres y rurales, en términos de materiales educativos, construcciones escolares y calidad del servicio educativo. En Chile, en tanto, aunque el gasto público por estudiante se ha triplicado en los últimos quince años, la política de financiamiento compartido ha beneficiado principalmente a las familias de clase media y alta, quienes pueden enviar a sus hijos a colegios más caros y en los cuales existen menores restricciones en la selección de estudiantes (CONTRERAS y ELACQUA, 2005).

Segmentación de los sistemas educativos

La fragmentación social, cultural y espacial de los países latinoamericanos se reproduce en los sistemas educativos, que se caracterizan por un alto grado de segmentación que da lugar a circuitos educativos muy diferenciados, donde existen escuelas muy homogéneas en cuanto a la composición de su alumnado y de muy desigual calidad en términos de recursos, procesos pedagógicos y resultados de aprendizaje. Las escuelas públicas, sobre todo las que están en la zona rural o en contextos muy desfavorecidos, suelen contar con menores recursos y con personal menos cualificado, a pesar de tener mayores necesidades. Es decir, a las desventajas con que llegan al sistema educativo los estudiantes de menores recursos, se suma su acceso a escuelas de menor calidad respecto de los estudiantes de mayores recursos, lo que se traduce en una desigualdad en las trayectorias educativas y los logros de aprendizaje (CEPAL, 2010).

Si bien el nivel socioeconómico tiene una influencia determinante en los resultados de aprendizaje, los factores asociados a la escuela –en términos de procesos pedagógicos y recursos humanos y materiales– pueden contribuir de forma significativa a reducir las disparidades de aprendizaje asociadas a las desigualdades sociales.

En el estudio del SERGE, las diferencias entre escuelas son la segunda variable que influye en los logros de aprendizaje, explicando entre el 40% y el 50% de la variación en los resultados (OREALC / UNESCO, 2008). Esto significa que la escuela puede contribuir a romper el determinismo social y hacer la diferencia si se dan una serie de condiciones, como un buen clima escolar, una adecuada proporción docente/estudiantes, disponibilidad de libros, materiales y computadoras, acceso a internet, currículos y métodos de enseñanza pertinentes, liderazgo pedagógico, un proyecto educativo compartido o la colaboración con las familias, por citar algunos aspectos.

La segmentación de los sistemas educativos, además de reproducir la desigualdad y la fragmentación social y cultural, limita el encuentro entre estudiantes de distintos contextos sociales, culturas y experiencias de vida, atentando contra una de las finalidades de la educación: la de contribuir a la cohesión social y al fortalecimiento de la democracia y de la ciudadanía.

La homogeneidad de las escuelas también influye negativamente en los resultados de aprendizaje. Diferentes estudios han mostrado que los grupos heterogéneos favorecen no solo las relaciones interpersonales sino también el rendimiento académico, debido al efecto de los pares en el aprendizaje. La mezcla de estudiantes de diferentes contextos socioculturales es la segunda variable, después del clima escolar, que explica los logros de aprendizaje, sobre todo en el área de lenguaje (OREALC / UNESCO 2008).

Procesos discriminatorios: sistemas educativos homogeneizadores y asimétricos

La discriminación es una característica estructural de los sistemas educativos que, además de atentar contra la dignidad de los estudiantes, genera una gran desigualdad y segmentación. Se discrimina a los estudiantes por su origen étnico o socioeconómico, por sus capacidades, por situaciones de vida, condiciones personales o por motivos religiosos. El hecho de que determinadas escuelas excluyan, conlleva que aquellas que aceptan a todos, que suelen ser las públicas de contextos más desfavorecidos, terminen concentrando un alto porcentaje de estudiantes con mayores necesidades educativas que no pueden ser atendidas de manera adecuada con los recursos disponibles, dándose así la paradoja de que las escuelas inclusivas, que acogen a todos y hacen efectivo el derecho a la educación, se encuentran en una situación de desventaja, especialmente en aquellos países donde los sistemas de incentivos están asociados a los resultados de aprendizaje (BLANCO, 2008).

Los avances en el plano legal en cuanto a los derechos de los pueblos originarios y afrodescendientes no han sido suficientes para generar transformaciones educativas de carácter más integral, que incluyan cambios significativos en el acceso al conocimiento y las relaciones de poder. En los países con mayor porcentaje de población de pueblos originarios ha habido un desarrollo importante de políticas de educación intercultural bilingüe, pero estas no han tenido la cobertura necesaria ni el impacto deseado, especialmente en la educación secundaria, y un alto porcentaje de estudiantes no tiene garantizado el derecho a aprender en su lengua materna. Sylvia Schmelkes (2005) señala que la educación que se ofrece a las poblaciones indígenas continúa siendo de mala calidad, pobre en recursos y resultados, y no ha logrado constituirse en una respuesta pertinente, sustentada en la cultura propia.

La casi totalidad de los países cuenta con políticas que promueven la participación de los estudiantes con discapacidad en las escuelas comunes; sin embargo, los avances en esta materia son muy dispares. El porcentaje de estudiantes con discapacidad escolarizado en la escuela común es menor al 10% en siete países, llegando en algunos casos al 50% o al 75%, con situaciones intermedias que oscilan entre el 20% y el 30% (OEI, 2012). El principal argumento para no aceptar a estos estudiantes suele ser la falta de formación y de condiciones para atenderlos adecuadamente. Las barreras que suelen enfrentar continúan una vez que acceden a

la escuela, debido a los estereotipos y las bajas expectativas del profesorado, la rigidez curricular, y la carencia de docentes formados, e sistemas de apoyo, materiales y equipamientos.

En América Latina no existe discriminación en el acceso de las niñas a la educación; incluso en algunos países su participación es mayor en la educación secundaria que la de los varones. Pero si se cruza esta variable con situación de pobreza y origen étnico, se observan desigualdades. En Perú, por ejemplo, el promedio de estudios de una mujer indígena y pobre es inferior en cuatro años al promedio nacional, mientras que el de los varones en su misma situación es dos años menor (UNESCO, 2010). La escuela reproduce los estereotipos de género a través del currículo oculto y las prácticas educativas que se reflejan en los libros de texto, la asignación de tareas, la segregación en juegos o deportes y las expectativas diferenciadas que influyen en el aprendizaje, ya que suele esperarse que las niñas sean mejores en lenguaje y los niños en ciencias.

Rigidez y falta de pertinencia del currículo y de los procesos de enseñanza

Muchos estudiantes experimentan dificultades para permanecer en la escuela y tener éxito en su aprendizaje debido a la rigidez y homogeneidad del currículo y de los procesos de enseñanza y de evaluación. La tendencia de los países en las últimas décadas ha sido elaborar currículos abiertos y flexibles, en los que se deja un cierto margen para que se puedan concretar y ajustar a la diversidad del alumnado y de contextos. Sin embargo, estos diseños suelen tener un sesgo cultural hegemónico del pensamiento occidental sobre otros tipos de conocimientos, y hacia ciertas áreas curriculares o tipos de aprendizaje. Por otro lado, la excesiva carga de contenidos de los currículos deja un escaso margen para incorporar aprendizajes relevantes desde el punto de vista de las necesidades de los estudiantes y del contexto local.

Algunos países han avanzado en la producción de textos bilingües, aunque en algunos casos solo dispone de ellos un 5% de los estudiantes (OEI, 2012); pero la tendencia homogeneizadora del conocimiento y de los modos de aprender se transfiere también a los textos y materiales educativos, que suelen consistir en una mera traducción del castellano a las lenguas indígenas. Las prácticas pedagógicas también suelen caracterizarse por estrategias de enseñanza uniformes y transmisoras que no consideran el bagaje cultural, las experiencias previas ni los diferentes niveles, motivaciones, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes. La desvalorización de los conocimientos, valores y experiencias que aportan los alumnos puede generar dificultades de aprendizaje y de participación, al no sentirse acogidos ni valorados en la escuela.

Sistemas de evaluación de la calidad de la educación

Los sistemas de evaluación que se están implementando en América Latina están generando exclusión, especialmente en aquellos países donde los resultados se asocian a determinados incentivos (subvenciones a las escuelas o salarios de los docentes), o cuando se usa la información para establecer un *ranking* o comparaciones entre establecimientos, con el fin de que los padres puedan elegir la escuela que quieren para sus hijos. Estas prácticas conllevan que los centros educativos, presionados por tener mejores puntajes, tiendan a excluir a los estudiantes que pueden bajar el promedio de la escuela o sean más «difíciles o costosos de educar» (BLANCO, 2008).

El uso de los resultados de las evaluaciones con fines de rendición de cuentas otorga a las pruebas estandarizadas un papel central en las oportunidades educativas, y sus efectos son perniciosos en los estudiantes más pobres, de pueblos originarios o inmigrantes, quienes muestran menores rendimientos; además, las escuelas tienden a poner en marcha medidas que castigan a los estudiantes más desaventajados y enfatizan la práctica repetitiva de ejercicios similares a los que incluyen las pruebas estandarizadas (TREVINO, 2004).

Estas pruebas no suelen considerar la diversidad cultural y lingüística ni las necesidades de los estudiantes con discapacidad, lo cual puede enmascarar el verdadero grado de aprendizaje alcanzado por diferentes grupos sociales. Otro efecto adverso es que la causa de los bajos logros de aprendizaje suele atribuirse a los estudiantes, eliminando el análisis de los factores de la enseñanza y del contexto educativo que limitan el aprendizaje y participación de los alumnos.

Falta de formación del profesorado y distribución inequitativa de los docentes más cualificados

La falta de competencias para enseñar a una diversidad creciente de estudiantes en contextos de gran complejidad y la desigual distribución de los docentes más cualificados son dos de las principales barreras para garantizar la igualdad en los logros de aprendizaje. Los datos del estudio Teaching and Learning International Survey (TALIS) muestran que entre el 50% y el 75% de los docentes reclaman mayor formación para enseñar en contextos socioculturalmente diversos y con sectores excluidos.

Los docentes también manifiestan que no cuentan con la formación necesaria para atender los requerimientos de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (ONU, 2007). La falta de docentes cualificados es mayor en las zonas más pobres, rurales o aisladas, aumentando así la brecha en el acceso al conocimiento entre los más y menos desfavorecidos. A esto es preciso añadir las difíciles condiciones en las que trabajan muchos docentes, como son las

clases muy numerosas, los bajos salarios, la necesidad de trabajar en más de una escuela o la ausencia de horas sin estudiantes para formarse, reunirse con los colegas, las familias y preparar las clases.

Es posible observar una tendencia progresiva a incorporar en la formación inicial asignaturas relacionadas con la inclusión, la atención a la diversidad o la educación intercultural, así como el desarrollo de especializaciones y formación de posgrado en esas materias. Perú cuenta con un diseño curricular experimental para la formación de docentes en las carreras de educación inicial y primaria intercultural bilingüe, y en Chile se ha elaborado un conjunto de estándares orientadores para las carreras de pedagogía⁴, entre los cuales se considera el de «estar preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula» (MINEDUC, 2011).

La escasez de docentes que dominen la lengua oral y escrita, y conozcan y respeten la cultura de origen de los estudiantes es un factor determinante en la falta de pertinencia de la educación, que se traduce en el abandono temprano de la escuela y en menores logros de aprendizaje. Aunque es escasa la disponibilidad de información, el porcentaje de docentes que hablan la lengua de sus estudiantes no alcanza el 5% en algunos países como Costa Rica y Panamá, llegando a cerca de un 70% en Colombia, Nicaragua y Paraguay (OEI, 2012).

Es prioritario que la formación proporcione a los docentes las competencias necesarias para dominar la lengua, conocer y comprender la cultura de origen de los estudiantes y ser capaces de incorporar la dimensión intercultural en el currículo y los métodos de enseñanza para hacer posible la relación pedagógica (SMELKES, 2005).

LA HOJA DE RUTA HACIA SISTEMAS EDUCATIVOS INCLUSIVOS EN AMÉRICA LATINA

El panorama descrito en los anteriores apartados muestra que sin duda ha habido avances en materia educativa, pero también evidencia la persistencia de importantes brechas que plantean enormes desafíos a las políticas educativas y sociales para alcanzar el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los ciudadanos, que asegure la igualdad en el acceso al conocimiento.

Avanzar hacia una mayor inclusión es una tarea compleja porque implica un cambio sistémico que afecta a los diferentes niveles y componentes de los sistemas educativos –porque el

⁴ Se refieren al núcleo esencial de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales que se espera alcancen los estudiantes al finalizar su formación para ser efectivos en el ejercicio de su profesión. Esta encuesta solo incluye a España y Portugal.

mismo sistema que excluye no puede incluir- y un cambio cultural que implica al conjunto de la sociedad.

Si bien la situación de los países es muy diferente, es posible identificar un conjunto de desafíos comunes que pueden constituir una hoja de ruta compartida en la que cada país, según sea su realidad y punto de partida, hará su propio recorrido.

Aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación de la primera infancia que se brinda a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad

Los beneficios de la educación en los primeros años, sobre todo para quienes están en situación de desventaja, y su alto retorno económico y social, están ampliamente documentados. Una educación de calidad en la primera infancia, además de favorecer el desarrollo de los niños y reducir tempranamente las desigualdades, tiene una influencia positiva en las trayectorias educativas al reducir las brechas en los índices de repetición, deserción y resultados de aprendizaje en niveles educativos posteriores, siendo mayor el impacto cuanto más años participan en los programas y cuanto mayor es su calidad. Los países que logran mejores resultados y con mayores niveles de equidad (posibilidades de aprendizaje iguales para todos) son también aquellos que ofrecen una educación preescolar a una mayor proporción de alumnos (UNESCO, 2012a).

En países con grandes desigualdades, como los de América Latina, el acceso equitativo a una educación de calidad en la primera infancia es un factor crítico, porque las políticas de equidad que se están implementando no están logrando los resultados deseados en términos de reducir las desigualdades educativas, ya que los niños empiezan la educación obligatoria en condiciones muy desiguales.

El desafío es avanzar hacia la universalización de la educación en el ciclo de 3 a 6 años y aumentar de forma significativa la atención a los menores de 3 años, tal como fue establecido en el Proyecto Metas Educativas 2021, aprobado por los ministros de Educación de Iberoamérica en Buenos Aires, en 2010, y en el Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia (OEA, 2007). La universalización no implica que la educación sea obligatoria para los niños y sus familias, sino que los estados aseguren plazas suficientes para la educación de todos los niños y niñas que lo requieran, lo cual implica un incremento significativo de la inversión. Aumentar el acceso de los menores de 3 años es un desafío mayor, dados los niveles actuales de cobertura, que exige una mayor responsabilidad del Estado en términos de políticas, inversión y recursos humanos.

La expansión de la cobertura ha de ir de la mano de la mejora de calidad de la educación, en especial la que se brinda a los niños en situación de vulnerabilidad, para reducir tempranamente las desigualdades. Este desafío requiere, entre otras medidas, el desarrollo de planes integrales de la infancia; la articulación entre diferentes sectores e instituciones; el diseño de currículos amplios, relevantes e inclusivos, que aseguren la continuidad y coherencia del aprendizaje y la respuesta a la diversidad; la formación de docentes y otros profesionales que intervienen en estas edades; la provisión de juegos y materiales, y la generación de ambientes educativos acogedores y protectores.

Asegurar la progresión oportuna y la conclusión universal de la educación primaria y secundaria

Garantizar las condiciones para que el alumnado en situación de desventaja concluya la educación secundaria es una prioridad para los sistemas educativos porque, como ya se ha visto, se trata de un piso mínimo para superar la pobreza, o evitar caer en ella, y desarrollar las competencias básicas requeridas para la vida productiva y el pleno ejercicio de la ciudadanía. Para afrontar este desafío, además de realizar cambios significativos en este nivel educativo, hay que adoptar medidas en la educación primaria orientadas a cerrar las brechas en la conclusión de estudios y los logros de aprendizaje, así como desarrollar iniciativas que permitan el ingreso al sistema educativo en cualquier momento de la vida para completar estudios, como por ejemplo los programas de segunda oportunidad.

Los cambios en la composición demográfica de las sociedades latinoamericanas, con una reducción de la población infantil y un egreso cada vez mayor de la educación primaria, abren la posibilidad de liberar recursos e invertir más en la educación secundaria con el fin lograr la universalización en la conclusión de este nivel educativo (CEPAL, 2010). Junto con aumentar la inversión es preciso mejorar la calidad de la educación, de manera que sea más pertinente a las nuevas exigencias sociales y del mundo productivo y conecte con las preocupaciones de los jóvenes. Esto implica el desarrollo de currículos más diversificados, que respondan a una variedad de aptitudes e intereses y consideren de manera equilibrada el desarrollo de competencias básicas y transferibles al mundo del trabajo; el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y métodos de enseñanza participativos; la formación de docentes y directivos; una mayor vinculación de la escuela con el mundo del trabajo, y la ampliación de las ayudas a las familias de los estudiantes de la educación secundaria con el fin de evitar el abandono.

Para asegurar la equidad y superar la segmentación educativa, la opción entre la educación técnico profesional y la educación secundaria general no ha de realizarse a edades tempranas, porque esto puede acentuar las desigualdades y afectar las expectativas de carrera (UNESCO,

2012a), especialmente cuando la educación técnico profesional se concibe como una opción de segunda categoría para los estudiantes de bajo rendimiento, que suelen proceder de medios desfavorecidos.

Eliminar las diferentes formas de discriminación para hacer efectivo el derecho a la educación

Los avances legislativos en América Latina han sido significativos como consecuencia de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño y otras convenciones internacionales sobre los derechos de los grupos minoritarios o con menor poder dentro de la sociedad; sin embargo, existe una brecha importante entre el ámbito declarativo o legal y la realización efectiva de los derechos. La creación o fortalecimiento de los sistemas de protección y garantía para la exigibilidad y justiciabilidad del derecho a la educación es un desafío pendiente en la mayoría de los países.

Un aspecto que amerita especial atención es la revisión y adopción de medidas legales para que no se haga discriminación alguna en la admisión de los alumnos en las escuelas públicas, o financiadas con fondos públicos, de forma que haya una distribución equilibrada de aquellos estudiantes con mayores necesidades.

La distribución equitativa de las escuelas y hacerlas accesibles a todos es un requisito para hacer efectivo el derecho a la educación. Acercar los servicios a las comunidades marginadas, eliminar los costos de la escuela pública y diversificar la oferta educativa, ofreciendo diversas modalidades equivalentes en calidad, pueden contribuir de manera importante a garantizar el pleno acceso y permanencia en la educación.

Mejorar la calidad de los procesos educativos y entornos de aprendizaje para cerrar las brechas en el acceso y la apropiación del conocimiento

La centralidad de los procesos pedagógicos y de los docentes, junto con el fortalecimiento de las instituciones educativas son temas cruciales en la agenda educativa de la región. Es necesario mejorar de forma sustantiva los procesos pedagógicos para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todas las personas a lo largo de la vida, porque las reformas educativas emprendidas en las últimas décadas no han logrado transformar de manera significativa la cultura y prácticas educativas de las escuelas, ni han tenido el impacto deseado en lograr mejores aprendizajes.

El principal desafío que enfrentan los docentes es el de enseñar a aprender a una diversidad creciente de estudiantes. Esto requiere diseñar situaciones de aprendizaje accesibles a todos,

considerando los diferentes niveles, ritmos y estilos de aprendizaje, los múltiples intereses y motivaciones de los estudiantes, la variedad de códigos de comunicación y las visiones y concepciones de las culturas de origen (Blanco, 2009). Se trata de una tarea compleja que requiere el desarrollo de una serie de competencias y disposiciones en los docentes, como la valoración de la diversidad y altas expectativas respecto del aprendizaje de todos, la diversificación del currículo y la adaptación de la enseñanza a las necesidades y características de los estudiantes.

Para enfrentar este desafío es necesario poner en marcha un conjunto de acciones. Una de ellas es el diseño de currículos menos sobrecargados, que contemplen el desarrollo de los distintos tipos de capacidades y tengan un equilibrio entre lo mundial y lo local y lo común y lo diverso. También es preciso potenciar una educación intercultural y bilingüe, en especial en secundaria, que promueva el conocimiento de las diferentes culturas y de sus aportes, y el aprendizaje de valores de respeto y comprensión mutua, y favorezca el logro de los objetivos educativos nacionales, el pleno bilingüismo y el conocimiento y la valoración de la propia cultura (SMELKES, 2005). Es necesario también adoptar medidas de desarrollo curricular orientadas a apoyar los procesos de investigación e innovación, y modalidades de formación en servicio estrechamente vinculadas a las prácticas pedagógicas, una adecuada proporción de docente/estudiantes, la disponibilidad de materiales y equipamientos que consideren las necesidades de los alumnos de pueblos originarios o con discapacidad, la generación de redes entre escuelas y sistemas de apoyo a las escuelas.

Invertir más en los docentes y desarrollar políticas que integren la formación inicial y en servicio, la inserción laboral y condiciones adecuadas de trabajo

Diferentes estudios muestran la capital importancia de los docentes para avanzar hacia el desafío de ofrecer una educación de calidad a la diversidad del alumnado. Las competencias y disposiciones de los docentes, y las interacciones que establecen con sus estudiantes son factores clave para que estos participen y aprendan, por lo que es necesario invertir más en el profesorado y otros profesionales para fortalecer sus capacidades, compromiso y motivaciones y generar condiciones de trabajo adecuadas.

Un primer desafío es que todos los docentes cuenten con la titulación y formación requerida para su desempeño, especialmente en la educación de la primera infancia, donde es mayor el porcentaje que no cuenta con los niveles de cualificación necesarios. La atención a la diversidad debería ser una de las competencias centrales y el eje articulador de los procesos de formación inicial, un requisito para la titulación de los docentes, con independencia del nivel educativo o área curricular que vayan a impartir, y un estándar para la certificación de la calidad de las instituciones formadoras de docentes. Estas debieran ser espacios abiertos a la

diversidad, implementando medidas de acción afirmativa que garanticen el acceso y la conclusión de estudios de los estudiantes que provienen de los grupos marginados para contar con un número suficiente de docentes representativos de la diversidad.

En cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica una transformación de la cultura y las prácticas de las escuelas, es necesario privilegiar modalidades de formación orientadas al equipo docente y estrechamente relacionadas con las prácticas educativas y los problemas reales de la escuela, generando conocimientos desde y para la práctica. El desarrollo emocional de los docentes y directivos ha de ser objeto de especial atención, porque enseñar a aprender a una diversidad creciente de estudiantes y en contextos de gran complejidad es una tarea exigente.

Asignar los docentes más calificados a las escuelas y contextos con mayores necesidades es una medida necesaria para compensar las desigualdades de origen de los estudiantes, así como la contratación de docentes pertenecientes a los grupos marginados es una vía fundamental para promover una identidad positiva, contrarrestar la discriminación y garantizar que los niños aprendan en su lengua materna.

Desarrollar sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas y docentes en la atención a la diversidad del alumnado

La atención a la diversidad es una tarea compleja que requiere el trabajo conjunto de los equipos docentes y la colaboración de otros profesionales que puedan contribuir con su experiencia y conocimientos especializados a dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado, en especial aquellas asociadas a las distintas discapacidades. En un estudio reciente sobre las reformas educativas con mejores resultados, uno de los tres factores que explican su éxito es la disponibilidad de sistemas de apoyo que colaboren con los docentes para que todos los estudiantes se beneficien de una enseñanza de alta calidad (BARBER y MOURSHED, 2008).

Los países de América Latina presentan situaciones muy diferentes en términos del alcance, la cantidad y la variedad de profesionales que realizan funciones de apoyo a las escuelas, siendo en general insuficientes para atender las necesidades. El desafío es desarrollar sistemas integrales de apoyo que incluyan diversos perfiles profesionales, con funciones complementarias, diferentes modalidades de apoyo y una estrecha coordinación con servicios de otros sectores, como salud o bienestar social. La combinación de instancias de apoyo de carácter sectorial con apoyos fijos en las escuelas con mayores necesidades ha mostrado ser una estrategia muy efectiva para favorecer la inclusión (UNESCO, 2004). Esto requiere desarrollar planes intersectoriales en los que se planifiquen las funciones y responsabilidades del conjunto de servicios

en un determinado territorio o área geográfica, que puedan contribuir a dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes en los distintos niveles educativos.

Los profesionales de apoyo deberían colaborar con los docentes –y no sustituirlos– en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para remover las barreras que enfrenta el alumnado para participar y aprender, de manera que se beneficie el conjunto de docentes y estudiantes de la escuela y previniendo así las dificultades que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

Fortalecer los sistemas integrales de protección y promoción social

Las políticas educativas por sí solas no pueden reducir la exclusión en educación, siendo necesario desarrollar políticas intersectoriales que intervengan sobre los factores externos que generan exclusión y marginación, como la pobreza, la segmentación social y cultural, las desigualdades en las condiciones socioeconómicas y el capital cultural en los hogares, o la discriminación histórica de ciertos grupos sociales.

El fortalecimiento de políticas y sistemas integrales de protección y promoción social que incluyan a los excluidos es una prioridad para avanzar hacia sociedades más justas y sistemas educativos más inclusivos que garanticen el derecho de todos a una educación de calidad. Un sistema integral implica el desarrollo de políticas que garanticen niveles socioeconómicos y de bienestar mínimos para todos los miembros de la sociedad, el desarrollo de capacidades de las personas a lo largo de la vida, a través de la educación, y la promoción de entornos más saludables y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas (salud, vivienda). El diseño de estos sistemas requiere la participación y articulación de distintos sectores y actores donde todos se sienten partícipes y asuman las responsabilidades y costos que les corresponden (CECCHINI y MARTÍNEZ, 2011).

Para garantizar la igualdad de derechos en países con desigualdades muy arraigadas es necesario combinar políticas universales que aseguren unas prestaciones básicas para toda la población, con estrategias focalizadas y recursos y servicios diferenciados para atender los requerimientos específicos de los grupos sociales en situación de mayor vulnerabilidad, asegurando la igualdad con cohesión social. Este equilibrio implica que las políticas de focalización no tengan un enfoque asistencialista, sino de desarrollo de capacidades, que estén estrechamente articuladas con las políticas generales, que no se perpetúen en el tiempo y que se personalicen las ayudas (BLANCO, 2008).

Democratizar el acceso al uso de las TIC

La brecha digital que afecta a los estudiantes de menores ingresos, de pueblos originarios y que habitan zonas rurales constituye un factor de exclusión en la actual sociedad del conocimiento. Algunos países están haciendo importantes esfuerzos para incorporar masivamente las TIC en las escuelas, como es el caso de Chile, con el programa Enlaces, o los programas Conectar Igualdad, de Argentina, y Ceibal, de Uruguay, consistentes en la dotación de un computador portátil por alumno, y que en el caso uruguayo alcanza al 100% de los estudiantes de educación primaria y secundaria (OEI, 2012).

Reducir la brecha digital de las nuevas generaciones y compensar la situación de desventaja de aquellos que no tienen la oportunidad de acceder a las TIC en sus hogares, exige democratizar el acceso a las mismas en la escuela. Para avanzar en este desafío es necesario adoptar un conjunto de medidas: ampliar la dotación de recursos tecnológicos y la conexión a redes virtuales, así como reducir el número de estudiantes por computador; incorporar en el currículo competencias relacionadas con la alfabetización digital y uso de las TIC para el aprendizaje, lo cual depende de la mediación pedagógica de los educadores y de la producción y disponibilidad de recursos informáticos, y formar a los docentes y elaborar materiales de apoyo para que puedan integrar el uso de las tecnologías en los procesos de enseñanza y en su propio proceso de aprendizaje (HOPENHAYN, 2011). La respuesta a la diversidad requiere asimismo disponer de recursos tecnológicos en diferentes lenguas y que sean pertinentes para distintas culturas, así como dispositivos y adaptaciones para asegurar el acceso de los estudiantes con discapacidades a las TIC.

Aumentar la inversión y hacer más equitativo el gasto público en educación

El gasto público en educación ha aumentado en la última década, a pesar de momentos de crisis económica, con incrementos en torno al 30% en algunos países como Brasil (UNESCO, 2009); sin embargo el gasto por alumno es bajo en todos los niveles educativos, en especial en la educación de la primera infancia, la etapa con mayor retorno económico y social. El gasto promedio por estudiante en la educación primaria y secundaria alcanza apenas a la mitad del gasto del país de la OCDE que menos gasta, ampliándose la brecha hasta 17 veces en el nivel primario y 44 veces en secundaria si se compara el gasto latinoamericano más bajo con el más alto de la OCDE (BRUNER, 2011).

Cerrar las brechas existentes pasa necesariamente por aumentar la inversión pública en educación y en políticas sociales, estimando el costo de incluir a todos los estudiantes actualmente excluidos, llevando a cabo pactos sociales o acuerdos fiscales e incrementando la carga tributaria, que en América Latina es muy baja. Es preciso también revisar los actuales niveles de inversión en las distintas etapas para destinar mayores recursos a la educación

de la primera infancia y secundaria, y hacer una redistribución equitativa según los costos, lo que supone ofrecer una educación de calidad a distintos contextos y grupos de población. Otras medidas urgentes son la eliminación de los costos de las escuelas públicas o subvencionadas con fondos públicos, la revisión de los modelos de financiamiento y la reducción de los índices de repetición y rezago, por el alto costo que suponen y su bajo impacto en mejorar los logros de aprendizaje.

Desarrollar sistemas de información desagregada por factores de exclusión

Un problema crítico en la mayoría de los países es la falta información desagregada que permita identificar los grupos de población en situación de mayor exclusión o desigualdad, así como cruzar datos para conocer la cantidad de estudiantes que reúnen varios factores de vulnerabilidad. La desagregación por zona de residencia, género y nivel socioeconómico es más frecuente, pero existen carencias importantes en relación con la población indígena y afrodescendiente, los estudiantes con discapacidad, portadores de VIH/SIDA o los niños que trabajan, entre otros.

Es urgente contar con sistemas integrales de información que incluyan datos estadísticos desagregados por factores de exclusión y conocer en qué medida están siendo atendidas las necesidades de los grupos marginados, con el fin de establecer prioridades, formular políticas, asignar los recursos necesarios y hacer un seguimiento de los avances y dificultades.

Es necesario conocer el porcentaje de estudiantes de pueblos originarios o afrodescendientes, y si están recibiendo una educación de calidad, recabando información sobre la existencia de un currículo intercultural, materiales didácticos en la lengua materna, y el porcentaje de docentes que hablan en su mismo idioma originario (OEI, 2012).

En el caso de los estudiantes con discapacidad, es preciso disponer de información sobre la cantidad de personas escolarizadas según diferentes discapacidades, el porcentaje que asiste a la escuela regular, sus trayectorias educativas, los niveles de aprendizaje y si están recibiendo los apoyos y recursos que necesitan.

Junto con la información estadística es necesario realizar estudios e investigaciones que permitan comprender los factores que generan exclusión y desigualdad, dentro y fuera de los sistemas educativos, así como la efectividad e impacto de las medidas que se adoptan en relación con los grupos marginados para fundamentar la toma de decisiones de las políticas y prácticas educativas.

Retos y dilemas de la inclusión educativa

Álvaro Marchesi

CUATRO APRENDIZAJES FUNDAMENTALES

Para cumplir el conjunto de misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (DELORS, 1996, pp. 95-96).

No hay mejor definición de las tareas de la educación que la expuesta en el *Informe Delors* hace más de quince años. El mundo y las sociedades han cambiado de forma acelerada durante este tiempo, pero los cuatro pilares del aprendizaje como señas de identidad de la educación continúan teniendo plena vigencia. El reto en los momentos actuales es cómo concretarlos en cada uno de los sistemas educativos y en cada escuela, y cómo lograr que todos los alumnos participen en este proceso con las mayores garantías y sin exclusiones.

Hay que reconocer que no es fácil conseguir estos objetivos, sobre todo porque no hay suficiente acuerdo en torno a ellos, ni en la sociedad ni en la comunidad educativa. Hay quienes piensan que el principal aprendizaje de los alumnos debe ser la adquisición de conocimientos y competencias cognitivas, relegando a un segundo plano los demás aprendizajes. Otros, por su parte, no consideran que todos los alumnos deban participar juntos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la misma escuela, y piensan que sería mejor separarlos para que unos y otros, cada uno de acuerdo con sus capacidades, encuentren en su propia escuela las mejores opciones para su educación. Nos encontramos, pues, como no puede esperarse de otra manera, con ideologías diferentes que defienden concepciones distintas sobre el significado de la calidad y de la equidad tanto en el ámbito social como en el ámbito educativo.

El mensaje que se pretende transmitir en estas páginas se asienta, por el contrario, en el convencimiento de que es posible y deseable un modelo educativo que respalde con la misma intensidad los cuatro pilares del aprendizaje descritos en el *Informe Delors*, y que merece la pena defender el derecho de todos los alumnos a estudiar juntos. Esta defensa no solo se realiza porque es justa, sino porque es al mismo tiempo la garantía de que todos los estudiantes, los

más capaces y los menos capaces, encontrarán de esta forma opciones más completas para progresar en los cuatro pilares del conocimiento.

El desarrollo de una educación y de unas escuelas inclusivas que tengan en cuenta todas las dimensiones de la enseñanza no es sencillo. Muy al contrario, se enfrenta con enormes desafíos. ¿Cómo conseguir atraer a este tipo de enseñanza a la mayoría de las familias que buscan una buena educación para sus hijos? ¿Cómo evitar que la presión social que margina las dimensiones afectiva y social de la educación, y que atiende solo a los resultados académicos expresados en las evaluaciones externas, cale en estas escuelas y distorsione sus amplios y equilibrados propósitos? ¿Cómo garantizar al mismo tiempo el derecho de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje a estudiar con sus compañeros, pero también a aprender al máximo de sus posibilidades?

APRENDER A CONOCER Y APRENDER A HACER

Las escuelas inclusivas no son solo una oferta educativa que evita la segregación de los alumnos y les ofrece oportunidades mediante el contacto con compañeros de diferentes capacidades y distintos orígenes sociales y culturales. Deben de ser también escuelas de calidad que garanticen a todos los alumnos escolarizados en ellas el acceso al conocimiento en las mejores condiciones. En esta tarea está uno de los retos importantes a los que se enfrenta este modelo educativo.

La competencia creciente entre escuelas, las exigencias de un mayor nivel de conocimientos, los controles sobre el rendimiento académico de los alumnos; las presiones, en suma, hacia un determinado tipo de saber están conduciendo a un sector importante de las familias a buscar aquellas escuelas en las que supuestamente encuentran para sus hijos esos niveles exigidos y deseados. El temor de que la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales o con mayor riesgo de fracaso escolar pueda conducir a suavizar las exigencias escolares o a no cuidar suficientemente de las posibilidades de todos los alumnos, en especial de los más aventajados, conduce a un sector de las familias a desconfiar de las escuelas que tienen sus puertas abiertas a todos los alumnos; una actitud que se ve reforzada cuando los poderes públicos envían el mensaje de que las soluciones a los problemas educativos están en la separación de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

A estos recelos es necesario contraponer una escuela inclusiva atractiva para la mayoría de los ciudadanos por su oferta educativa, por el estilo de enseñar de los profesores, por su preocupación por la diversidad de los alumnos y por su búsqueda de nuevas fórmulas de participación y de conexión con la sociedad. Veamos, a continuación, cada uno de estos puntos.

En primer lugar, las escuelas inclusivas deben desarrollar un proyecto educativo atractivo, en el que se cuide especialmente el desarrollo de las competencias de los alumnos, la educación bilingüe, el dominio de la informática, el desarrollo de la creatividad, la expresión literaria y artística y la potenciación de la actividad deportiva. Cuando existe un proyecto en el que se desarrolla alguna de estas características y se dispone de los medios humanos y materiales para llevarlo a la práctica, se está configurando una escuela capaz de ganarse la confianza mayoritaria de los ciudadanos.

En segundo lugar, los profesores deben transformar su enseñanza en el aula y enfrentarse con sensibilidad al permanente reto de una enseñanza compartida atenta a la diversidad de los alumnos. Frente a los modelos de enseñanza tradicionales, orientados hacia un colectivo homogéneo de alumnos que progresa con ritmos de aprendizaje similares, los profesores deben aprender a adaptar su enseñanza a la diversidad de los alumnos; tarea difícil que exige a los profesores adaptarse a los conocimientos iniciales de cada uno de sus alumnos y ayudarles a progresar a partir de ellos.

Sin embargo, conviene tener presente la permanente dificultad en la enseñanza de encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso. Es tal vez uno de los dilemas más difíciles de resolver. Clark y otros (1997, p. 171) lo han expresado con gran nitidez en un párrafo que merece la pena reproducir:

Es fácil ver cómo se puede acomodar lo que es común –por la formulación de un currículo común, por la creación de escuelas completamente inclusivas y la provisión de idénticas experiencias de aprendizaje para todos los niños. Es también fácil de ver que los caminos más obvios para responder a la diferencia van precisamente por estrategias opuestas: la formulación de currículos alternativos, la creación de diferentes tipos de escuelas para diferentes alumnos, y la provisión de diferentes experiencias de aprendizaje para diferentes grupos o individuos. Pero ¿cómo, precisamente, pueden estos enfoques tan diferentes ser reconciliados de tal manera que los currículos sean comunes pero múltiples, las escuelas sean inclusivas y selectivas y las clases proporcionen experiencias de aprendizaje que sean las mismas para todos pero diferentes para cada uno?

Ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos en el aula exige sobre todo cuidar de los profesores. Muchos profesores se sienten abrumados y no disponen de la formación suficiente para enseñar a las nuevas generaciones de alumnos. La extensión de la educación obligatoria, la presencia de nuevas culturas y lenguas en las escuelas, los cambios sociales y familiares que se han producido en estos últimos años y la mayor exigencia hacia la educación explican en gran medida esta percepción de indefensión. Es necesario reforzar la formación de los docentes, incentivar su dedicación y su esfuerzo, facilitar el intercambio profesional, abrir vías de colaboración y distribuir su tiempo y sus responsabilidades de forma diferente a lo largo de su carrera profesional⁵.

⁵ El capítulo 3, dedicado a la formación y al desarrollo profesional de los docentes, trata con más extensión este tema.

Finalmente, el desarrollo de las escuelas inclusivas necesita nuevas formas de participación y de colaboración. Los centros aislados, que basan todas sus posibilidades en el esfuerzo exclusivo de sus profesores, reducen su potencial de intervención. Es preciso modificar la organización de las escuelas, que deben estar al servicio de alumnos, padres y profesores, y en estrecho contacto con otro tipo de instituciones. Las aportaciones de otros agentes sociales han de ser valoradas positivamente y en la cultura de la escuela se debe incorporar con normalidad el intercambio de experiencias y de profesores, la cooperación entre escuelas, la innovación y las actividades interdisciplinarias. Las nuevas tecnologías deberían ponerse al servicio de estos objetivos facilitando la construcción conjunta del conocimiento por todos los alumnos y ampliando incluso estos procesos a redes más abarcadoras en las que participan varias escuelas. El objetivo de conseguir ciudades educadoras, comunidades de aprendizaje o redes de escuelas, conecta de forma directa con el necesario cambio que debe producirse en la organización de la educación.

APRENDER A CONVIVIR Y APRENDER A SER

La vida afectiva y social de los alumnos es una dimensión crucial en su desarrollo. En ella se asienta, por una parte, su capacidad para las relaciones sociales, la amistad y el afecto; por otra, su serenidad para la búsqueda de nuevos aprendizajes y su sensibilidad para comprometerse en la ayuda a los otros. En ocasiones, la preocupación de los profesores por el equilibrio afectivo de los alumnos solo se produce cuando perciben que está entorpeciendo su dedicación al estudio. Pero la educación afectiva y social debe ser un objetivo en sí mismo, que ha de incluirse en el proyecto educativo de los centros y en la acción pedagógica de los profesores, ya que apunta a uno de los componentes principales de la felicidad del ser humano.

La sensibilidad y el desarrollo afectivo de las personas encuentra sus raíces más sólidas en las experiencias tempranas de los niños, en el clima de confianza y de afecto que viven con sus padres, capaz de transmitirles una seguridad emocional básica sustentadora de futuros intercambios afectivos. El contexto familiar es, en consecuencia, el núcleo inicial más poderoso para el desarrollo afectivo. No es extraño, por ello, que en muchas ocasiones se considere a la escuela solo relativamente concernida con la esfera emocional de los alumnos y se atribuya a los padres una responsabilidad casi total en el cuidado de las experiencias de los niños en este ámbito. Sin negar el crucial papel de los padres, sobre todo en las primeras edades, ha de aceptarse igualmente que los alumnos configuran en su tiempo escolar gran parte de sus relaciones afectivas con los otros, del conocimiento de sí mismo y de su autovaloración.

El profesor ha de ser consciente de que también en las relaciones que se establecen en su aula se está creando un mundo de relaciones y de afectos; y que él mismo es un punto de

referencia afectivo importante para cada uno de sus alumnos. Su manera de comunicarse, de organizar el trabajo en la clase, de atender y evaluar a sus alumnos, va a tener una indudable repercusión en ellos. Pero además, el profesor puede favorecer la autoestima de los alumnos, especialmente de aquellos con mayores problemas de aprendizaje. Para ello debe propiciar experiencias de éxito de estos alumnos que rompan el círculo negativo de incapacidad - fracaso - inseguridad - baja autoestima - abandono de las tareas escolares. Con esta finalidad ha de presentar a estos alumnos tareas que puedan resolver y que les permita vivir experiencias de éxito escolar.

De esta forma se mejorará la autoestima de los alumnos y las relaciones con los compañeros, y tendrá más sentido el esfuerzo y la cooperación con los otros. El cuidado de la dimensión afectiva de los alumnos no solo contribuye a su desarrollo personal, sino que favorece su compromiso con el aprendizaje y aporta también, como a continuación se comenta, un substrato necesario para el desarrollo moral.

La formación moral de los alumnos es otra de las dimensiones principales de la enseñanza. El desarrollo de su responsabilidad personal y social, de su autonomía, de sus valores propios y de su sentido de la vida, constituye un elemento básico del aprender a ser. La educación moral, sin embargo, no puede plantearse separada y desgajada de las otras esferas del desarrollo humano. La educación moral debe formularse y vivirse en las relaciones con el otro y debe consolidarse por el conocimiento de los principios que mejor regulan el comportamiento de las personas. La educación moral ha de orientarse principalmente hacia la acción, pero debe apoyarse en el afecto, la empatía y la reflexión. Aprender a ser, por tanto, no puede separarse de aprender a conocer y de aprender a convivir.

En muchas ocasiones, sin embargo, la educación en valores se ha reducido a clases sobre la moral, la ética o las buenas costumbres. La teoría implícita que sustenta este planteamiento es que la esfera de la moralidad se circunscribe a su conocimiento. Sin embargo, la educación en valores supone un proyecto que integre los tres grandes ámbitos en los que debe desenvolverse: el conocimiento y la reflexión compartida, la dimensión afectiva y social, y la acción.

La educación en valores debe tener su concreción inicial en el propio funcionamiento de la escuela, es decir, debe impregnar y transformar el significado y la acción educativa global de los centros docentes. Es preciso crear comunidades educativas comprometidas moralmente, en las que la participación, el respeto mutuo, la tolerancia y la solidaridad sea una guía que oriente la adopción de decisiones y las iniciativas del centro. Los criterios de admisión de alumnos, las normas que rigen el comportamiento de la comunidad educativa, las relaciones entre profesores y alumnos y la participación de todos en las normas de convivencia establecidas y en su control, son algunos aspectos relevantes en los que se concreta la voluntad de

crear una comunidad democrática y participativa, capaz de ofrecer un modelo de funcionamiento ajustado a los valores que se pretende sean asumidos por los alumnos.

Las escuelas inclusivas, abiertas a todos los alumnos, en las que la marginación y la intolerancia estén desterradas, son el horizonte deseable al que es justo aspirar. El respeto a las diferencias se aprende desde pequeños, conviviendo y apreciando a aquellos que manifiestan mayores diferencias. En este sentido, la participación de alumnos con necesidades educativas especiales en una escuela es una opción de valor con profundas consecuencias. La convivencia de todos los niños, capaces y menos capaces, aporta una experiencia enriquecedora y fomenta la comprensión y la ayuda mutua. De nuevo, la educación moral conecta con la dimensión afectiva. La empatía con los otros y con sus dificultades es uno de los impulsos de la acción solidaria que se ven reforzados en edades posteriores por convicciones morales más racionales.

Habría que destacar que la sola presencia de los alumnos con necesidades educativas específicas, por causa de sus condiciones personales, sociales o culturales, no asegura el éxito de la tarea. Existe el riesgo de que la deseada convivencia, amistad, empatía y solidaridad entre los alumnos con situaciones vitales muy diferentes no se produzca de manera satisfactoria. Hace falta atención y cuidado permanentes de los profesores y de las familias, de las instituciones educativas y sociales, para que las experiencias educativas dentro y fuera de la escuela sean positivas.

CALIDAD Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

Y entonces, ¿qué puede entenderse por calidad de la educación? ¿Estará referida su definición a los resultados de los alumnos, como tal vez da a entender el *Informe PISA*? ¿Tendrán que utilizarse como referencia principal los cuatro pilares del aprendizaje que incorpora el *Informe Delors*? ¿Tienen algo que ver con la calidad de la enseñanza los proyectos para conseguir que todos los alumnos estudien juntos y exista un mayor número de escuelas inclusivas?

Una de las creencias más extendidas en la sociedad actual es que los resultados de los alumnos se convierten en el indicador principal del funcionamiento del sistema educativo. De alguna manera supone un atajo para resumir en un indicador cuantitativo, que además permite la comparación entre países, regiones y escuelas, la complejidad de la educación. Las evaluaciones internacionales solo destacan las competencias que alcanzan los alumnos en determinadas pruebas. Y también, de forma habitual, las evaluaciones nacionales se orientan exclusivamente a los logros académicos de los alumnos en determinadas áreas curriculares.

Sin embargo, la consideración de los resultados de los alumnos como el indicador fundamental de la calidad de la enseñanza, evaluados a través de pruebas estandarizadas presenta algunas importantes limitaciones: no tiene en cuenta el contexto social y cultural en el que se desenvuelve el proceso educativo, bien en un país o en una escuela concreta; no suele incluir los cambios realizados a lo largo del tiempo, lo que impide una valoración más acertada; no incorpora otro tipo de indicadores también importantes, como los relativos a la equidad o a la educación en valores, y, finalmente, no desvela otros indicadores referidos a los procesos educativos que pueden tener una especial repercusión en los resultados manifestados por los alumnos.

La definición de calidad avanzada por Mortimore (1991) hace más de veinte años al reflexionar sobre los indicadores educativos apunta a superar estas limitaciones:

La escuela de calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficiente es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar estos resultados. Lo que supone adoptar la noción de valor añadido de la eficacia escolar.

Hay que reconocer que el tiempo transcurrido desde su formulación no ha privado de atractivo y de equilibrio a esta propuesta, en la que se reflejan las mejores aportaciones de las escuelas eficaces. Pero tal vez sea posible una propuesta algo más completa, que incluya también un referente a la equidad educativa, indisociable de la calidad. Y para ello, debería de tenerse en cuenta un conjunto de factores que son fundamentales para el buen funcionamiento de la educación escolar: cuidado del contexto sociocultural de los alumnos; un proyecto compartido por la comunidad educativa y con un liderazgo estable; competencias y sensibilidad de los profesores para enseñar bien a todos sus alumnos y adaptarse a sus posibilidades; orientación equilibrada hacia los objetivos de la educación: conocer, hacer, convivir y ser; atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje para reducir lo más posible las diferencias entre ellos; apoyo especial a las escuelas que escolarizan a un mayor número de alumnos con dificultades para limitar las diferencias entre las diferentes escuelas; disposición favorable hacia la innovación, y búsqueda de aliados y participación en redes educativas que contribuyan a alcanzar mejor estos objetivos.

En consecuencia, y a partir de estas consideraciones, es posible completar la definición de calidad educativa de la siguiente manera, estableciendo de nuevo una distinción entre las escuelas y los sistemas educativos (MARCHESI y MARTÍN):

Una escuela de calidad es la que favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales, estéticas y éticas de todos sus alumnos, vela por su bienestar emocional, busca estrategias para responder a su diversidad personal y cultural, procura elaborar un

proyecto colectivo en el que la comunidad educativa participe y se sienta comprometida, y establece relaciones con otras escuelas e instituciones para el logro de estos objetivos.

Un sistema educativo de calidad es el que apoya el funcionamiento de este tipo de escuelas, las evalúa de acuerdo con estos principios, otorga una máxima prioridad a la formación y al desarrollo profesional de los docentes, y refuerza especialmente a aquellas escuelas que se enfrentan a mayores desafíos por la composición de su alumnado.

Cuando un sistema educativo o una escuela alcanzan altos niveles en todas o la gran mayoría de estas dimensiones, podemos afirmar que su calidad está garantizada. Lo difícil es evaluar estas dimensiones y transmitir a los ciudadanos y a la comunidad educativa una visión más completa del significado de la calidad educativa. Quizás sea necesario avanzar en un nuevo tipo de comparaciones, en las que el énfasis fundamental se sitúe en el progreso de las escuelas o de los países comparados con ellos mismos a lo largo del tiempo. Posiblemente haya que incluir en las evaluaciones y en los indicadores educativos nuevas dimensiones, tal vez en muchos casos de corte cualitativo por las dificultades de concreción cuantitativa, que muestren el rostro real de la educación y de su funcionamiento. No queda más remedio que avanzar por este camino, pues los actuales modelos de evaluación son poco equilibrados y bastante injustos, y no desvelan, por la limitación de la información obtenida, las estrategias más adecuadas para el cambio y la mejora de la educación.

CUATRO PRIORIDADES PARA EL CAMBIO

Los siguientes capítulos abordan con más detalle los diferentes factores que contribuyen a mejorar la calidad y la equidad en la educación y que favorecen la ampliación y el fortalecimiento de las escuelas inclusivas. En este texto solo pretendo apuntar cuatro focos que considero nucleares y que hace unos años, (MARCHESI, 2010a), describí como las cuatro «ces» del cambio educativo: *contexto*, *condiciones*, *competencias* y *compromiso*.

El contexto social y cultural y, por tanto, las actitudes y valoraciones positivas de los ciudadanos sobre la inclusión social y educativa son fundamentales para impulsar una educación integradora. Para ello, es necesaria la implicación de los poderes públicos y de las instituciones, no solo con declaraciones genéricas, también importantes, sino con iniciativas concretas en el ámbito social, familiar, educativo y laboral.

El proceso de inclusión educativa exige mejorar las condiciones en las que las escuelas y los docentes realizan su trabajo: recursos suficientes, formación de los profesores, flexibilidad organizativa y curricular, maestros de apoyo y orientadores cualificados. Al mismo tiempo, es preciso que las escuelas inclusivas sean prioritarias para el desarrollo de programas innovadores para todos los alumnos, como ya se ha señalado anteriormente: nuevas tecnologías, bi-

lingüismo, educación artística, ampliación del tiempo escolar a jornada completa o cualquier otro que el Ministerio de Educación desarrolle. Las escuelas inclusivas han de convertirse en el referente de una buena calidad educativa.

Las competencias de los docentes para enseñar en aulas y escuelas inclusivas, con una gran diversidad de alumnos, es un factor fundamental. Enseñar bien a todos los alumnos en este tipo de escuelas supone un reto enorme para los profesores pues han de adaptar su enseñanza a los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, diseñar tareas diversas, adecuar los modelos de evaluación, favorecer el aprendizaje de todos pero también sus relaciones sociales y su trabajo en equipo. Es preciso que los profesores sean capaces de organizar grupos de alumnos con una metodología colaboradora, que incorporen sin dificultad las nuevas tecnologías en su enseñanza, que establezcan relaciones continuas con las familias para implicarles en el desarrollo y en el aprendizaje de sus hijos, y que estén dispuestos a trabajar en equipo con otros docentes. Los profesores de las escuelas inclusivas deberían tener prioridad en el acceso a programas de formación continua y su dedicación a este tipo de proyectos debería ser considerada un mérito adicional en su desarrollo profesional.

Finalmente, hay que destacar que el compromiso de los profesores y de toda la comunidad educativa es el factor definitivo para el éxito de este proyecto. Ello supone que los docentes preserven el sentido de su trabajo en el campo de la educación como la garantía de los derechos de todos los alumnos a una enseñanza de calidad, y mantengan la sensibilidad hacia aquellos con mayores dificultades de aprendizaje. De esta forma será posible avanzar a pesar de las dificultades y se generará el dinamismo necesario para conseguir que los demás factores implicados en este proceso, las otras tres «ces», tengan una mayor presencia para la ampliación y en el fortalecimiento de la inclusión educativa y social.

Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas

Catalina Andújar y Analía Rosoli

LA MIRADA DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA

Diversos autores sostienen que la enorme desigualdad de la región tiende a reproducirse en la escuela de hoy, donde prevalece la homogeneización, la jerarquización y una cultura dominante que niega las diferencias de origen, individuales, sociales y culturales.

Perrenoud (1998) se refiere a la fabricación de desigualdades desde el contexto escolar. De acuerdo a Reimers (2000), existen cinco procesos educativos a través de los cuales se transmite la desigualdad, que van desde la diferencias de acceso y permanencia en los distintos niveles educativos de las poblaciones provenientes de hogares de mayores o menores ingresos, hasta los contenidos y procesos educativos que se ofertan en la escuela.

No se pretende afirmar que la escuela es el único factor reproductor de la desigualdad de nuestros países. Esto sería una visión muy reduccionista, ya que existen numerosos factores políticos, económicos y sociales que la mantienen. Sin embargo, no es posible avanzar en sociedades más justas sin una educación equitativa, en la que estén garantizados unos mínimos comunes de calidad para todos los alumnos (MARCHESI, 2010). Si desde la escuela no se toman en cuenta las diferencias individuales, de origen, culturales o sociales que confluyen en ella, la diversidad se traduce en desigualdad educativa y, posteriormente, en desigualdad social (BLANCO, 2011), produciéndose así un círculo reproductor de la desigualdad en la escuela.

En las últimas dos décadas, las reformas que han experimentado los diversos sistemas educativos de la región en su intento por disminuir las desigualdades han planteado la necesidad de impulsar iniciativas dirigidas a posibilitar mayor igualdad de oportunidades educativas y contribuir así a sociedades latinoamericanas más justas y equitativas.

Las políticas educativas nacionales han asumido la educación inclusiva, quedando plasmada la atención a la diversidad en los currículos de los países. Sin embargo, en la práctica se sigue concibiendo la diversidad como lo alejado a la norma, lo distinto, la excepción a la regla, que en la mayoría de los casos representa un problema o dificultad. En otros casos, simplemente se la ignora, produciéndose una “indiferencia a las diferencias” (PERRENOUD, 1998).

En los centros educativos persisten mecanismos excluyentes, derivados de esta mirada de la diversidad en la escuela, que ponen el énfasis en el sujeto y que obvian los contextos con los que interactúa y que mediatizan su desarrollo y aprendizaje. La exclusión no solo se manifiesta cuando un niño sale o es expulsado del circuito educativo por fracaso escolar, o cuando no se le permite acceder al sistema por carecer de documento de identidad. También se manifiesta cuando un niño está en la escuela y es promovido de grado en grado con múltiples necesidades específicas de aprendizaje que no son atendidas, o cuando hay un niño con discapacidad en un centro educativo pero no participa de las mismas actividades que realizan sus compañeros de aula por no implementarse las adecuaciones que le permitan compartir el proceso que vive su grupo.

La exclusión también se expresa cuando a las escuelas rurales no llegan los recursos y materiales educativos que sí reciben las escuelas urbanas. Esta situación, que está instituida en algunos países de Latinoamérica, impide que esos estudiantes participen en igualdad de condiciones de las oportunidades educativas y culturales que la escuela debería ofrecerles para garantizarles una educación de calidad.

Muchos son los ejemplos que podríamos encontrar para evidenciar que la educación inclusiva que garantice una educación de calidad para todos, no solo se logra cuando las políticas integran en sus disposiciones y reglamentos el término *educación inclusiva*. Una escuela no resulta inclusiva por el mero hecho de acoger a estudiantes con discapacidad. Si un centro educativo recibe a estudiantes con discapacidad pero evidencia altas tasas de repitencia, es una escuela tan excluyente como aquella que cierra la puerta a un niño de la calle o que acoge a un niño en sobriedad sin atender sus necesidades educativas específicas. Si el sistema educativo no tiene un currículo flexible, no genera los mecanismos de apoyo necesarios para garantizar la atención a la diversidad ni establece mecanismos democráticos que favorezcan la participación real de todos los actores para garantizar la reflexión permanente y favorecer la descentralización de la escuela, difícilmente será inclusivo.

La escuela debería dar a cada ser humano los medios de aprovechar todas sus oportunidades (DELORS y IN'AM AL MUFTI, 1996); sin embargo, esta premisa no siempre se cumple en nuestras realidades educativas. La realidad nos dice que los niños y jóvenes que viven en contextos pobres en oportunidades tienen menos acceso a permanecer y egresar de la escuela en comparación a los que viven en contextos con mayor variedad de oportunidades (ITZCOVICH, 2011). Esta situación sigue siendo un desafío para el sistema educativo, en términos de equidad. ¿Cómo hacer para que cada escuela se piense desde la realidad de su contexto? ¿Cómo hacer para que el contexto de procedencia socioeconómico al que pertenecen los estudiantes no paralice a la escuela? ¿Cómo hacer para que el fracaso escolar no sea una imagen cotidiana del paisaje escolar, al punto de que no cuestione la función de la escuela?

Cuando un sistema educativo –y su unidad fundamental, la escuela– comienzan a hacerse estas preguntas, pueden estar iniciando el camino de construir una cultura escolar inclusiva.

CREANDO UNA CULTURA INCLUSIVA Y COLABORATIVA EN EL CENTRO EDUCATIVO

No todos los miembros de una comunidad escolar tienen los mismos valores o la misma visión, ni adoptan las mismas creencias, lo que provoca una fragmentación de intervenciones y miradas. La carencia de una perspectiva holística e integradora en el contexto escolar conduce a una visión unilateral de los procesos educativos escolares y a una cultura individualista del centro educativo.

El desarrollo de escuelas inclusivas implica necesariamente la transformación de la cultura del centro hacia un conjunto de creencias, actitudes y valores compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, centrado en la valoración de las potencialidades y capacidades de cada uno. Este proceso es complejo y continuo, ya que en un mismo centro educativo pueden coexistir diversas culturas. Es preciso entonces un esfuerzo conjunto de reflexión crítica sobre los valores y creencias que subyacen en la escuela, así como un reconocimiento de la diversidad como una oportunidad de mejora del centro educativo.

Un centro que asume una cultura inclusiva posibilita la participación activa y el aprendizaje colaborativo de los diversos actores, a partir de la premisa de que todos los alumnos pueden tener experiencias de éxito en sus aprendizajes, que todos los niños tienen los mismos derechos y que deben brindarse todas las oportunidades para que ninguno quede marginado o excluido del proceso educativo.

Tal como lo propone Stainback (1999), en los centros educativos inclusivos la comunidad escolar en pleno está decidida a enfrentar el desafío de que todos los estudiantes logren avanzar en su proceso de aprendizaje, preocupándose y responsabilizándose de los procesos que se vivan en la escuela. No solo se hace énfasis en el plano educativo, sino que se valora el peso del plano social y afectivo como factores coadyuvantes del proceso de aprendizaje, en el desarrollo de un clima de respeto por sí mismo y por el otro, propiciando la participación como base fundamental de una futura ciudadanía participativa y democrática.

En un centro que construye una cultura inclusiva, el trabajo colaborativo entre todos los involucrados ha de ser una constante y debe estar basado en una concepción compartida de escuela democrática que acoge, que incluye, que apuesta por el aprendizaje de todos y que tiene en cuenta las características situacionales de la comunidad a la que pertenece.

En la escuela de hoy, la diversidad es el ámbito común en el que se deben generar propuestas de intervención educativas pertinentes a los contextos donde se enseña (LEIVA, 2011). Hay un cambio en el modo de ver la situación de aprendizaje: el análisis de este ya no se centra en la dificultad que el estudiante experimenta para acceder al currículo, sino que se focaliza en analizar cuáles son las barreras a las que el estudiante se enfrenta (BOOTH Y AINSCOW, 2002). Es allí donde comienza el proceso de revisión de cómo trabajan directivos, docentes y equipos de apoyo de la escuela. La dinámica que exista entre estos actores favorecerá o entorpecerá las experiencias de aprendizaje.

LA GESTIÓN ESCOLAR EN UN CENTRO INCLUSIVO

El proceso que se vive en una escuela que ha decidido asumir la cultura inclusiva debe ser una responsabilidad de todos los actores que forman parte de ella. Este desafío obliga a la gestión escolar a repensar continuamente las prácticas que dominan la dinámica de la escuela. Quien tenga a cargo la gestión de un centro educativo debería interesarse por conocer las diferentes situaciones que puedan estar viviéndose en las aulas y que puedan poner en riesgo la trayectoria escolar de los estudiantes.

La inclusión es una experiencia situada. No puede desvincularse del contexto donde se desarrolla, pues debe tener en cuenta el análisis de las diferentes variables sociales, afectivas y comunicativas que se dan en ese contexto escolar. En consecuencia, el rol del director es fundamental en el proceso que vive la escuela, debiendo ejercer un liderazgo compartido, sustentado en una serie de competencias tal como las propuestas por Gronn (2000) que favorecerán la resolución de situaciones problemáticas que pueden presentarse en la vida escolar. Dichas competencias son:

- *Capacidad de favorecer los procesos comunicativos en el ámbito de la escuela.* Al favorecer la comunicación con el equipo docente, el director garantiza el establecimiento de un estilo de trabajo colaborativo y en equipo, en el que la escucha de las necesidades y el reconocimiento y valoración de los diferentes estilos de trabajo favorecen la construcción de una conciencia de grupo orientada hacia una misma meta.
- *Empatía con el profesorado.* En general, todo director de un centro educativo ha sido alguna vez docente de un aula. Es esperable que las situaciones que otrora haya vivido frente a la diversidad de su estudiantado sean tomadas como referentes para la escucha y comprensión de las situaciones que viven día a día los docentes de su escuela.
- *Capacidad de promover el crecimiento personal del profesorado.* Los centros educativos que valoran la formación de su equipo docente garantizan la mejora de los procesos que se viven en la escuela. Con tal fin, el director debe propiciar la creación de estrategias de formación de su profesorado y realizar una gestión del tiempo escolar que permita a los docentes participar de espacios de formación. Esto implicará la organización de

todo el profesorado, liderado por el director, para la coordinación y la calendarización del proceso formativo.

- *Contar con una visión amplia de la realidad.* La escuela está atravesada por muchas variables que van más allá de sus muros e incluso de la propia comunidad a la que pertenece. Reconocer la realidad de la que se forma parte favorece la comprensión de las situaciones que puedan vivirse en el centro educativo, y permite la toma de decisiones y la búsqueda de estrategias que favorezcan los procesos que se quieran impulsar en la escuela.
- *Respeto a todos los estudiantes, al profesorado y las familias.* Todo grupo humano debe fundamentarse en el respeto por el otro. Cuando el director de un centro educativo propicia el diálogo, la confianza, la reflexión y el análisis de las situaciones circundantes, ha sido capaz de superar viejas posturas asociadas con la mirada vertical de la toma de decisiones, y ha podido desarrollar la mirada y la escucha que le permiten reconocer al otro como diferente de él pero dispuesto a crear proyectos compartidos.
- *Ser capaz de manejar situaciones estresantes.* Debido a las diversas variables que entrecruzan la vida escolar, el director puede verse obligado a enfrentar situaciones estresantes que paralizan u obstaculizan su trabajo. El clima laboral que se viva en la escuela, sustentado en la capacidad de empatía, diálogo y respeto que el director haya propiciado entre su equipo docente, será un elemento fundamental para que no se sienta solo a la hora de tomar decisiones.
- *Confianza en sí mismo.* Las características de liderazgo descritas pueden desarrollarse si el director confía en su propio criterio personal y profesional.

Una experiencia desarrollada en República Dominicana para propiciar cambios en la gestión institucional y pedagógica del centro, realizada en el marco del Programa de Mejora de la Calidad que la OEI impulsa, es el trabajo en red de directores.

Las redes de directores son espacios en los que se convocan a todos los directores de centros educativos de una misma división administrativa para reflexionar sobre su rol como líder del equipo docente. Durante estos encuentros, los directores tienen la oportunidad de compartir con pares de comunidades cercanas las diferentes situaciones que viven en el día a día en su centro educativo. Esta estrategia les ha dado a los directores participantes la oportunidad de compartir sus inquietudes, fortalezas, angustias, y en el diálogo que se establece tener la oportunidad de escuchar de un compañero ejemplos de cómo han resuelto en otro centro educativo situaciones similares. El compartir formas y estilos de liderazgo favorece el desarrollo profesional del director y lo introduce en la dinámica de trabajo reflexivo que es esperable que desarrolle al interior de su centro educativo.

Este trabajo colaborativo de los directores, a través de redes, posibilita el intercambio de experiencias y desafíos, así como la identificación de recursos que permitan avanzar hacia el desarrollo de centros más inclusivos.

EL DOCENTE EN LA ESCUELA INCLUSIVA: CÓMO FORTALECER EL DESARROLLO PROFESIONAL COLABORATIVO DE MANERA PERMANENTE

El profesorado es un elemento clave para el desarrollo de escuelas que garanticen la educación de todos los estudiantes. A lo largo de su trayectoria profesional, los docentes han construido creencias y actitudes que se manifiestan a través de sus prácticas.

La dinámica inclusión / exclusión que se vivencia en todo centro educativo estará muy relacionada con la conceptualización que los docentes tengan sobre la noción de diferencia. Es decir, ¿cómo se acepta y se vivencia la diferencia desde el cuerpo docente? ¿Se la ve como una oportunidad para el crecimiento, o se la vive como una dificultad para proseguir con lo establecido en el currículo? Desde una educación que tiende a la homogeneización, la diferencia será vivida como algo negativo que habrá que cambiar o sacar de la escuela. Desde una escuela que valora la diversidad, la diferencia será vista como una oportunidad para enriquecer los aprendizajes y explorar nuevas formas de relación que posibiliten la convivencia democrática, pacífica y solidaria.

Las escuelas deben ser organizaciones que estimulan y sostienen procesos reflexivos. En consecuencia, debe propiciarse con los docentes un trabajo reflexivo que permita revisar las concepciones que tengan sobre las causas de las dificultades que manifiestan los estudiantes. Los centros educativos que dan evidencias de prácticas cada vez más inclusivas han asumido el trabajo colaborativo como estrategia fundamental para el desarrollo profesional docente que se propicia en el centro. La búsqueda de estrategias cooperativas en el seno del equipo docente favorece la eliminación de las barreras que puede estar enfrentando el estudiantado en la escuela. Cuando los docentes trabajan en equipo, pueden visualizar las situaciones del aula desde otras miradas.

El trabajo colaborativo entre docentes rompe la dinámica de aulas-islas en la que los docentes suelen estar inmersos cuando trabajan a puertas cerradas (ROSOLI, 2011). La escuela inclusiva favorece el desarrollo profesional del equipo docente, en tanto que se propicia la mejora de las prácticas pedagógicas y la circulación de saberes. Para que se evidencie un verdadero cambio en la práctica, es necesario que el sujeto reconozca la necesidad de mejorar; y para ello debe haber un proceso interno de reflexión que conlleve una conexión con la concepción que cada uno tenga de su ser profesional.

Para que la reflexión sea efectiva, es fundamental que implique una valoración del proceso que se está desarrollando, es decir que los docentes realicen una autocrítica que oriente o reoriente los procesos. Las historias profesionales de los compañeros docentes permiten dimensionar la situación áulica desde otra perspectiva.

Tanto los docentes como los estudiantes deben estar inmersos en un clima de solidaridad en el que todos estén construyendo un proyecto compartido. Este clima se sustenta en una interdependencia positiva que nace en un sentimiento de unión que les hace sentir que el éxito se logrará si se trabaja en equipo y no de manera individual. (JOHNSON, JOHNSON y HOLUBEC, 1999). La dinámica de trabajo sustentada desde esta perspectiva implica un cambio en el modo de entender las relaciones sociales e interpersonales que se producen durante los procesos de aprendizaje.

Es preciso comprender que la escuela que funciona con una dinámica colaborativa propicia esa forma de trabajo tanto con los docentes como con los estudiantes. Esto implica que los docentes generen en sus aulas ambientes en los que la conciencia grupal es fundamental, y propicien en sus estudiantes el espíritu de cooperación. Así, los niños aprenden a colaborar, a dialogar y a resolver conflictos de manera pacífica. En esta dinámica de trabajo se propicia la escucha del otro (porque siempre el otro tiene algo que compartir que puede aportar al grupo), la empatía (poniéndome en el lugar del otro puedo comprenderlo), el respeto por los demás y hacia uno mismo, la posibilidad de disentir, y dar lo máximo de uno. Los docentes se comprometen con expectativas de alto nivel, esperan que sus estudiantes aprendan y, en consecuencia, buscan estrategias para que logren los aprendizajes.

El proceso reflexivo entre docentes puede realizarse cuando se ha logrado crear una confianza en el grupo (o en la dupla) en la que los profesores se animan a “mostrar” sus debilidades sin temor a ser criticados. Muchos docentes temen ser considerados “malos docentes” si reconocen sus debilidades profesionales. La oportunidad de trabajar en un clima reflexivo de confianza favorece la mejora de las prácticas pedagógicas.

El trabajo en duplas o parejas pedagógicas es una estrategia en la que dos docentes de un mismo centro educativo se eligen para planificar, reflexionar, observarse en el aula y aprender estrategias nuevas en conjunto. Las duplas maximizan la participación de los docentes que la componen. Su funcionamiento se basa en la confianza que se genera entre ellos para compartir conocimientos, experiencias y manejo de situaciones que se pueden presentar en el día a día en las aulas. La confianza es el fundamento de la convivencia (MATURANA, 1994). Con estrategias como esta, los docentes valoran la posibilidad de encontrar un apoyo en un par profesional, estableciendo un vínculo que les ayuda a superarse en su desarrollo profesional.

Las redes de docentes de un mismo centro o de centros cercanos es otra estrategia de desarrollo colaborativo que posibilita el intercambio de experiencias y desafíos a enfrentar. En estos encuentros los docentes tienen la posibilidad de comprender cómo situaciones similares vividas por pares del mismo centro o de centros educativos de una misma comunidad o región,

Enseñar y aprender en la diversidad: el desarrollo de centros y aulas inclusivas

pueden ser abordadas de diversas maneras, a partir de la identificación y puesta en marcha de estrategias y recursos educativos que ayudaron a superar el desafío que enfrentaban.

Se debe propiciar, estimular, fomentar y reconocer el esfuerzo de aquel que está intentando cambiar su práctica de trabajo, cambio que a su vez impacta en la mejora del grupo. Los docentes que trabajan con una meta compartida (que todos sus estudiantes logren aprendizajes significativos) impulsan a sus compañeros en la mejora de sus prácticas. De esta manera se genera un clima de trabajo en el que todos se apoyan y establecen líneas de actuación compartidas.

En un entorno educativo inclusivo el docente debe estar inmerso de manera permanente en su propio desarrollo profesional, que abarque las competencias valóricas, afectivas, sociales, cognitivas y prácticas. Educar en la diversidad es una oportunidad para que el docente fortalezca su proceso de mejora como profesional y como persona, ya que implica un continuo proceso de reflexión y toma de decisiones para ir generando situaciones que posibiliten la mayor participación y mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes, incluyendo a aquellos que están en una situación de mayor vulnerabilidad educativa.

LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: CÓMO IMPULSAR ESTRATEGIAS QUE FAVOREZCAN LA PARTICIPACIÓN ACTIVA Y EL APRENDIZAJE

No hay dudas de que un docente con competencias, reflexivo de su práctica, ético, comprometido con promover aprendizajes de calidad en sus alumnos, afectuoso, creativo y movilizador de interacciones positivas, es capaz de generar situaciones de aprendizaje que posibiliten una mayor participación y aprendizajes de calidad en todos sus estudiantes.

Sin embargo, en la práctica esto no es tan simple. No solo porque formar un docente con estas competencias es una tarea compleja, y está muy relacionado con la decisión del propio docente sobre la necesidad de transformar su práctica y mejorarla, sino además porque la respuesta educativa a la diversidad no es responsabilidad de un docente aislado, sino que es una tarea que debe implicar al centro educativo y al sistema en su conjunto.

Atender las características de aprendizaje de los estudiantes obliga al docente a hacer uso de su creatividad, a ser innovador para favorecer los logros de aprendizaje (MONTECINOS, 2003). Sin embargo, el cambio e incertidumbre que acompañan toda innovación pueden generar indefensión en el docente. Es importante que la gestión escolar no viva la innovación como un romper la norma, como un no cumplimiento con el programa curricular (MARTÍN-DÍAZ y otros, 2013).

Es fundamental crear en el centro y en el aula un clima propicio para los aprendizajes, que parta de las altas expectativas del docente a las potencialidades de cada uno de sus estudiantes, que sea de afecto y de confianza, que despierte el interés de los estudiantes por aprender. Cuando el docente acepta que diversos caminos pueden conducir al aprendizaje con sentido y en bienestar, precisamente porque los niños y los jóvenes son diversos, y diversos son también los contextos (BRAVSLASKY, 2004, estará preparado para poner en marcha diversas estrategias de enseñanza que favorezcan los aprendizajes de todos sus estudiantes.

El aprendizaje colaborativo en el aula ha sido ampliamente abordado por diversos autores, y existen numerosas investigaciones que evidencian que es una estrategia óptima para favorecer experiencias exitosas en los aprendizajes de los estudiantes. En esta estrategia, el agrupamiento de estudiantes debe realizarse basado en la heterogeneidad y de acuerdo a criterios flexibles, en grupos reducidos, con tareas que posibiliten un trabajo conjunto para el logro de un propósito común. Para utilizar esta estrategia, no solo es preciso conocer a los estudiantes sino además sus puntos de partida, sus debilidades y fortalezas. Esto permitirá conformar grupos más diversos y ricos.

Por otro lado, el uso de metodologías activas en el aula, tales como la estrategia de proyectos, posibilita una mayor participación y aprendizaje en los estudiantes. El trabajo por proyectos es movilizador para los alumnos porque los desafíos no van dirigidos a un aprendizaje memorístico o mecánico, sino que se trata de verdaderos aprendizajes significativos, en los que se alcanzan determinados propósitos y se experimenta la satisfacción del trabajo cumplido. Esta forma de trabajo se fundamenta en la cooperación, ya que todos los estudiantes deben trabajar en conjunto para conseguir un fin.

La práctica docente en una escuela inclusiva rompe con la organización tradicional del ambiente del aula, en especial la práctica frontal donde el docente establece una relación unidireccional con sus estudiantes. En las escuelas donde se atiende la diversidad, el aula es un espacio dinámico donde cada día o semana el ambiente y la disposición del mobiliario pueden adaptarse de acuerdo a las necesidades del grupo y de las competencias a desarrollar. Este dinamismo favorece el uso constante de todos los materiales y recursos con los que se cuenta, tanto en el aula como en la escuela. Con esta filosofía de trabajo los estudiantes construyen conocimiento entre todos, los más avanzados apoyan a los que aún no han logrado ciertas competencias, el conocimiento circula y se valoran y reconocen los esfuerzos y logros de todos.

La innovación en la escuela debe sustentarse en la creatividad del equipo docente para encontrar formas interesantes y atractivas de enseñar y acercar a los estudiantes al cono-

cimiento. El desarrollo de actividades diversificadas que posibiliten atender diversos ritmos, intereses y necesidades supone una transformación de la práctica docente.

Los contextos inclusivos consideran el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica educativa como una herramienta potente para transformar la enseñanza y mejorar la participación y el aprendizaje de todos. A pesar de esto, su utilización en los centros educativos de nuestra región es un reto a superar; no solo por la carencia de estas, en especial en las escuelas de contextos más vulnerables o alejados de los centros urbanos, sino porque los docentes deben aprender a integrarlas como un medio para conocer, como una estrategia para propiciar aprendizajes, y no como un fin en sí mismo. El uso de la computadora y la conexión a internet ya no es considerado un lujo, sino que es un elemento necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y disminuir la brecha del conocimiento. Por otro lado, las nuevas tecnologías han beneficiado a poblaciones con discapacidad, quienes a través de los equipos tecnológicos y los *software* especializados han podido superar barreras de acceso a la información y el conocimiento, y tener logros significativos en sus aprendizajes.

Para que el docente pueda generar situaciones de aprendizaje como las descritas es necesario contar con un diseño curricular flexible que lo permita. La definición del currículo por competencias al que se están encaminando nuestros países es una excelente oportunidad para que el docente propicie experiencias significativas de aprendizaje no solo en el aula sino también en otros espacios, tales como el centro educativo y la propia comunidad.

Por otro lado, el enfoque de diseño universal del aprendizaje que ha surgido en los últimos años, y que debe permear el currículo educativo, posibilita la eliminación de barreras de todo tipo ofreciendo a todos los estudiantes, y en especial a la población con discapacidad, el acceso a los contenidos y objetivos del currículo (GINÉ y FONT, 2007). Este abordaje comprende un conjunto de recursos y estrategias didácticas y metodológicas flexibles que posibilitan a los docentes un abanico de opciones para atender la diversidad de los estudiantes, no siendo necesario hacer adaptaciones curriculares puntuales.

Por último, la evaluación es un elemento fundamental, ya que de nada sirve que se pongan en marcha actividades de enseñanza y aprendizaje innovadoras y que atiendan a la diversidad del alumnado, si la evaluación no es coherente con este proceso. Coll y Onrubia (2002) sostienen que una escuela inclusiva solo podrá serlo si pone en práctica una evaluación inclusiva, una evaluación al servicio del ajuste de la ayuda educativa a todos los alumnos.

La evaluación debe ser un proceso continuo que permita identificar los logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes y las necesidades de apoyo que pudieran tener, para orientar el trabajo del docente en el aula. En una escuela inclusiva, la evaluación debe ser una práctica

habitual enmarcada en los procesos pedagógicos y ha de servir para la toma de decisiones sobre el tipo y grado de ayuda que los estudiantes necesitan en cualquier momento de su escolaridad, para así garantizar que los procesos de aprendizaje no se estanquen y promover aprendizajes de calidad.

EL APOYO EN LA ESCUELA: UN ASPECTO CLAVE PARA PROPICIAR EL APRENDIZAJE DE TODOS

Enseñar y aprender en la diversidad no es una tarea sencilla. No se trata de dar una respuesta educativa igualitaria, ya que el reconocimiento de las posibilidades que tienen los estudiantes para alcanzar logros de aprendizaje pone en cuestionamiento las prácticas educativas homogeneizantes que tratan a todos por igual y que esperan que sean los estudiantes quienes se adapten a lo que el centro les ofrece, la mayor parte de las veces alejado de su cultura, de los contextos en que se desenvuelven y de sus propios intereses. Tampoco se trata de una atención educativa diferenciada, puntual o individualizada hacia un estudiante que presenta una necesidad educativa específica.

Este proceso demanda una valoración de las capacidades del propio centro educativo para posibilitar una mayor participación y experiencias de éxito en los aprendizajes de los estudiantes. Esta valoración de capacidades permitirá identificar las barreras que dificultan o impiden alcanzar este propósito y definir los apoyos necesarios para superarlas. Booth y Ainscow (2002) definen el concepto del «apoyo necesario», considerado como todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender la diversidad del alumnado.

Una experiencia que ha estado llevando a cabo la OEI en República Dominicana es la puesta en marcha en los centros educativos de un sistema integral de apoyo a los aprendizajes, a través del cual todos los recursos y/o actividades de apoyo se definen dentro de un mismo marco de acción de forma integral y desde una perspectiva de mejora. Cada centro debe tener autonomía para definir su propio sistema integral de apoyo hacia el interior de la institución. Además el propio sistema educativo debe definir estructuras o modalidades de apoyo para avanzar en el desarrollo de centros inclusivos.

Existe un abanico muy amplio de recursos que, de manera articulada, pueden integrar el sistema descrito. Entre estos están los orientadores o psicólogos, cuyas prácticas deben dirigirse a favorecer la máxima participación y logros de aprendizaje en el centro educativo; los estudiantes que apoyan a sus compañeros y fungen como tutores; los docentes que se apoyan mutuamente, trabajando de manera colaborativa; las bibliotecas y las bibliotecarias

de los centros, que se constituyen en recursos valiosos a través del fortalecimiento de la cultura escrita en la escuela; las familias que se involucran en las actividades educativas escolares, y los recursos profesionales y comunitarios que se identifiquen en las zonas.

Los apoyos en un centro educativo inclusivo deben definirse desde una mirada amplia de toda la escuela, que implica un cambio de la cultura y de la práctica educativa, y no solo en función de los niños y las niñas que presentan mayores necesidades en sus aprendizajes. Abarca la reorientación de todos los recursos del centro educativo, así como la utilización de recursos distintos que complementen la labor docente.

El apoyo además se define de manera externa al centro. Los centros de recursos para la atención a la diversidad, los equipos multiprofesionales e interdisciplinarios de apoyo psico-pedagógico y los equipos itinerantes son ejemplos de experiencias en la región en las cuales otros profesionales o profesionales externos al centro apoyan la labor docente en la atención de necesidades educativas específicas, que requieren recursos adicionales o distintos. El riesgo de esta modalidad de apoyo es que se circunscriba a una situación en particular ante una demanda específica de un director o un docente, y que no se intervenga apoyando al centro en su conjunto y a los procesos educativos escolares que allí se desarrollan, que pueden estar ocasionando o intensificando la dificultad.

La educación inclusiva demanda de apoyos, y difícilmente un centro podrá avanzar en este sentido si desde el sistema educativo en su conjunto no se establecen políticas que lo definan, si no se crean espacios y redes de apoyo y colaboración conjunta, y no se dotan de recursos y autonomía a los centros para identificar, definir y poner en marcha sus propias modalidades de apoyo.

COMENTARIOS FINALES

El desarrollo de centros educativos inclusivos es un esfuerzo continuo y sistemático que abarca a los responsables de políticas públicas a nivel macro y también a los ejecutores en un nivel micro, es decir, a los supervisores, directivos, docentes, familia y comunidad.

Este esfuerzo es un proceso complejo, que implica tensiones constantes entre el respeto a la diversidad y la necesidad de promover la cohesión social (TEDESCO, 2004); entre las demandas de la administración y los cambios escolares culturales y organizativos necesarios para la educación inclusiva; entre la reflexión y la acción educativa.

El desarrollo de una educación inclusiva obliga a contar con una estructura sistémica que esté dispuesta a la reflexión constante. Difícilmente se logren cambios institucionales si quienes acompañan al centro carecen de la capacidad de escucha para conciliar los aspectos de la supra estructura con los procesos que cada experiencia escolar lleva adelante.

En ocasiones, además, subsisten prácticas discriminatorias en la organización del sistema educativo a través de los procedimientos de admisión de los alumnos, de la distribución de los recursos, de la calidad de los diferentes programas educativos o de los sistemas de evaluación. En este caso, la voluntad de las escuelas de promover determinados valores se enfrenta con la dificultad añadida de tener que lograrlos en condiciones aun más adversas.

Las diferentes estructuras territoriales deben acompañar al centro educativo con la intención de favorecer los procesos. La administración debe confiar en sus escuelas y en su personal. Es necesario generar un clima de apoyo y responsabilidad compartidos.

La escuela inclusiva debe trabajar de manera estrecha con la familia y la comunidad. En consecuencia, debe tener en cuenta las necesidades y posibilidades del entorno. Un centro educativo que planifique de esta manera tal vez precise de otros tiempos y otras estrategias para cumplir con las exigencias curriculares. La escuela inclusiva ha de ser una comunidad de aprendizaje, donde todos trabajan juntos por un fin común, por lo que el trabajo colaborativo se convierte en un elemento central.

Al avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas no deben perderse de vista los diversos contextos de aprendizaje existentes en los países, en las regiones y en las comunidades. Tal como señala Reimers (2000), es necesario entenderlos para identificar así las necesidades específicas de cada contexto y facilitar los recursos que posibiliten el desarrollo de prácticas educativas que atiendan a la diversidad y que tengan como consecuencia mayores niveles de aprendizaje para todos los estudiantes.

Enseñar y aprender en la diversidad no es más que posibilitar una educación de calidad para todos, sin exclusiones, desde un enfoque de derechos. No es más que educar en la sociedad de hoy, caracterizada por lo diverso, el cambio y la incertidumbre.

Sin ignorar la necesidad del apoyo de otros sectores de la sociedad para garantizar la equidad e inclusión social, no nos cabe duda de que, desde la mirada de la educación inclusiva, la escuela puede convertirse en el espacio esperanzador, movilizador y transformador que contribuya a eliminar barreras y ampliar las oportunidades educativas de calidad para que todos, incluyendo los más excluidos, se sientan valorados y reconocidos, y puedan participar y aprender en un ámbito democrático, solidario y justo, como se espera que sea la sociedad misma.

La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva

Cynthia Duk Homad

INTRODUCCIÓN

El mayor reto que enfrentan los sistemas educativos del mundo es el de desarrollar escuelas inclusivas de calidad para todos y todas; escuelas que acojan y atiendan la diversidad, y se hagan cargo del aprendizaje de todos sus estudiantes, sin exclusiones de ningún tipo.

En la actualidad, existe un creciente consenso en los países iberoamericanos acerca de las ventajas del modelo de escuela inclusiva como un medio para reducir las inequidades de nuestros sistemas escolares, incrementar las oportunidades de aprendizaje de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad, promover el ejercicio de la plena ciudadanía y lograr una mayor cohesión social. Así, la inclusión ha comenzado a considerarse como un elemento indicativo del buen desempeño de las escuelas.

No cabe duda de que el trabajo del profesor se ha vuelto más complejo y exigente. El acceso a la educación es crecientemente universal y, en consecuencia, la diversidad de la población estudiantil es cada vez mayor. El profesorado debe poder responder a los retos que le plantea el trabajo en el aula con estudiantes diversos en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses y motivaciones, condiciones socioeconómicas, origen cultural y étnico, género..., en un contexto donde las decisiones que impliquen algún tipo de segregación o exclusión en función de tales diferencias son cada vez más cuestionadas y rechazadas por la comunidad educativa y la sociedad en general.

En efecto, los avances en materia de igualdad de derechos y la creencia de que la educación inclusiva es un derecho y el fundamento de una sociedad más justa, equitativa y democrática, concitan cada vez más adhesión.

Abordar las diversas necesidades educativas de los estudiantes en el aula, no solo demanda conocer en profundidad a los alumnos y los contenidos esenciales de la disciplina que se enseña, sino también manejar una variedad de estrategias y medios educativos para llegar a todos los estudiantes y asegurar que participen y aprendan. En este sentido, la inclusión y la atención a la diversidad han vuelto más complejas la planificación curricular y la evaluación.

A esto se agrega que en la actualidad se espera que los docentes asuman una mayor responsabilidad por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, los que en numerosos países son medidos con base a estándares nacionales e internacionales, aumentando la presión para las escuelas y sus docentes. Al mismo tiempo, las expectativas por una educación de mejor calidad para todos se han acrecentado en las familias y la ciudadanía en general, convirtiéndose en una demanda social sin precedentes en muchos países de la región.

Todo lo anterior exige el fortalecimiento de la profesión docente, un reto no menor tanto para las políticas educativas como para las instituciones responsables de su formación.

El desarrollo de competencias para la enseñanza en contextos y con grupos de estudiantes cada vez más complejos y heterogéneos es probablemente el mayor desafío que enfrentan las instituciones formadoras del profesorado, y existen pocas experiencias y estudios de referencia para enfrentarlo (FLORIAN, 2010). Repensar los perfiles profesionales y los modelos formativos de cara a las transformaciones que exige la escuela inclusiva y los aprendizajes que demanda el siglo XXI a las futuras generaciones es, a todas luces, una necesidad urgente en Iberoamérica, a fin de avanzar hacia el logro de una educación de calidad para todos.

En definitiva, las escuelas inclusivas requieren de un nuevo perfil docente. La renovación de la formación inicial y continua del profesorado es de primera importancia, tanto para aquellos que ejercen en los niveles de educación inicial, básica y secundaria, que se ven desafiados a abordar en el aula una mayor variación de aprendizajes, siendo necesario que cuenten con la colaboración y el apoyo de otros profesionales relacionados con la educación, como así también para los docentes de educación especial, cuyo rol y ámbito de intervención cambia sustantivamente. En este contexto, el papel proactivo de las instituciones de formación superior es crucial, no solo para promover las transformaciones en los modelos y el currículo de formación docente, sino también para desarrollar una pedagogía inclusiva o de la diversidad y aportar a la generación y difusión de conocimiento en esta línea.

LA RENOVACIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE ANTE EL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN

La formación docente inicial, como primer nivel de profesionalización, se debe preocupar de asegurar que todos los docentes alcancen una comprensión de los enfoques inclusivos y que la atención a la diversidad sea incorporada en los perfiles de egreso y en las mallas curriculares de las distintas carreras de pedagogía.

Para ello, es indispensable que los formadores cuenten con un marco conceptual compartido, que se exprese en un lenguaje común y en un proyecto formativo que sea coherente con los fundamentos y principios de una pedagogía inclusiva. Para Florian (2010), la pedagogía inclusiva se opone a las prácticas de una educación diseñada para las mayorías, con experiencias adicionales, diferentes o separadas específicamente para algunos, como consecuencia de la categorización de los estudiantes según sus capacidades y de la estigmatización de las diferencias. Por el contrario, concibe la diversidad entre los alumnos como el estado natural de las cosas y como una fortaleza para el aprendizaje más que como un problema, promoviendo que los profesores canalicen y ajusten lo que normalmente se dispone para la mayoría de manera tal que sea accesible para todos, ofreciendo en el aula una gama de opciones que permita a los estudiantes trabajar juntos y aprender de la interacción con otros.

En este sentido, la pedagogía inclusiva desafía los conocimientos y responsabilidades que tradicionalmente han asumido los profesionales de la educación. Las nuevas demandas que tienen que asumir tanto los docentes de la educación regular como los de educación especial, ponen de relieve la enorme importancia que reviste la renovación de la formación docente inicial. Las escuelas inclusivas requieren diferentes tipos de competencias y mayores niveles de involucramiento y colaboración entre los actores educativos.

Como se ha señalado, los docentes de la educación regular se ven desafiados a dar respuesta a una mayor diversidad de necesidades de aprendizaje, donde la búsqueda de equilibrios entre lo común y lo diverso se convierte en el principal dilema de la acción educativa. Por otra parte, para los docentes de educación especial la inclusión ha implicado un cambio paradigmático que ha supuesto considerables transformaciones en lo que se refiere a su rol profesional, las modalidades de atención y el contexto de desempeño laboral. Por este motivo, la inclusión ha sido percibida por este sector, en ocasiones, como una amenaza a su identidad y campo profesional.

Desde la mirada de la inclusión, se entiende que las dificultades de aprendizaje son inherentes a todo proceso educativo y, por lo tanto, su respuesta no debiera considerarse como una tarea exclusiva de algunos docentes. En su lugar, debe concebirse como una responsabilidad de todos los profesores e incorporarse como contenido en los planes de estudio de todas las carreras de educación.

En este sentido, la atención a la diversidad debe constituirse en un eje transversal de la formación pedagógica, bajo el entendido de que todo profesor, al margen del nivel educativo en el que se desempeñe, de su especialidad o de la asignatura que imparta, necesita desarrollar a lo largo del ciclo formativo ciertas competencias básicas que le permitan:

- Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y detectar oportunamente las dificultades que puedan presentar para proporcionarles el apoyo y las ayudas necesarias.
- Diversificar el currículo, la evaluación y la enseñanza mediante el uso de un amplio repertorio de estrategias y recursos educativos, basado en los principios de accesibilidad universal, con objeto de favorecer la participación y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
- Implementar estrategias que promuevan el reconocimiento y respeto de la lengua y cultura de origen de los estudiantes en los procesos educativos, fortaleciendo la propia identidad.
- Crear un clima propicio para el aprendizaje y la convivencia basado en el respeto y valoración de las diferencias, que favorezca la comprensión y las relaciones positivas entre estudiantes y docentes.
- Generar redes y promover la colaboración entre los distintos actores de la comunidad escolar y con otros profesionales y servicios externos en beneficio del aprendizaje de todos.

Por su parte, la formación de los profesionales de la educación especial también requiere ser replanteada, avanzando hacia una concepción amplia de educación inclusiva sin restringirla a la atención de los alumnos catalogados con necesidades educativas especiales. Como se desprende de lo anterior, debe vincularse fuertemente con los planteamientos educativos generales, el marco curricular, la didáctica y las prácticas pedagógicas comunes, superando los enfoques clínicos, centrados en el déficit.

Junto con las competencias transversales arriba señaladas, estos profesionales precisan desarrollar ciertas competencias específicas que los habiliten para ejercer funciones de apoyo y asesoramiento tendientes a facilitar el acceso, la participación y el progreso en el aprendizaje de los estudiantes que enfrentan barreras al aprendizaje y la participación a lo largo de la trayectoria escolar. Con esta finalidad, es esencial que sean capaces de:

- Evaluar, desde una perspectiva interdisciplinaria y contextual, las dificultades de aprendizaje y participación, y llevar un seguimiento de los progresos alcanzados por los estudiantes, así como de los cambios y mejoras en la respuesta educativa.
- Gestionar e implementar sistemas, recursos y modalidades de apoyo en sus múltiples formas, que faciliten el acceso al currículo y a las actividades escolares, en función de las necesidades detectadas a nivel del aula, la escuela y el entorno sociofamiliar.
- Diseñar y desarrollar, en colaboración con los profesores, propuestas y programaciones curriculares diversificadas que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
- Orientar y apoyar a la familia comprometiendo su participación en la comunidad escolar y el proceso educativo de sus hijos.

- Colaborar en la implementación, desarrollo y evaluación de proyectos educativos inclusivos y aportar a la mejora continua de la calidad de la respuesta educativa a la diversidad.

En este marco, ya no tiene sentido la rígida división que ha caracterizado la formación docente en las instituciones de formación superior entre los programas de la educación general o común, por un lado, y los de educación especial por el otro. Es preciso superar esta tendencia y diseñar planes de estudio integrados y articulados entre las distintas carreras de pedagogía, con modalidades flexibles que permitan diversos itinerarios de profesionalización.

Desde esta visión, las propuestas de formación cuyo diseño curricular contempla un tronco común para la adquisición de aquellos contenidos y competencias genéricas asociadas al saber y prácticas pedagógicas que todo profesor debe manejar, parecen ser la mejor opción para el desarrollo de una pedagogía inclusiva.

La combinación de modalidades de formación común y de formación específica en el proceso de profesionalización tiene varias ventajas. Por una parte, facilita la apropiación del enfoque y de prácticas inclusivas por parte de los estudiantes de las distintas carreras de educación; por otra, ofrece valiosas oportunidades de intercambio y colaboración entre futuros docentes de distintos niveles educativos y disciplinas, contribuyendo a una mirada más integral tanto de los educandos como de los procesos educativos y las metodologías de enseñanza.

Un último aspecto de especial relevancia es el fortalecimiento de la relación entre la formación docente inicial y el sistema escolar, a través de prácticas pedagógicas permanentes y progresivas a lo largo del trayecto formativo, situadas en el marco de alianzas y planes de colaboración entre las instituciones formadoras y los centros educativos, que permitan la generación de sinergias que las beneficien mutuamente y contribuyan a la mejora de la calidad de la educación.

LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL COMO BASE PARA EL CAMBIO HACIA PRÁCTICAS Y CULTURAS INCLUSIVAS

La escuela donde existe preocupación –en toda la comunidad pero fundamentalmente en los docentes– por seguir aprendiendo y mejorando su desempeño, es también una escuela donde los estudiantes aprenden más. De allí que el apoyo por parte de la escuela al desarrollo profesional de los docentes y su formación continua se conviertan en una característica clave de las escuelas de calidad para todos (MURILLO Y DUK, 2011).

No obstante lo anterior, uno de los mayores problemas que enfrentan los países –a pesar de los esfuerzos y recursos invertidos en políticas y programas de formación permanente– es el escaso impacto que estos programas de formación en servicio han tenido en la transformación de las prácticas docentes y de las escuelas para que estas sean más inclusivas. Existen una serie de factores que pueden explicar la baja incidencia de estas iniciativas en la práctica, entre otros:

- Una débil conexión de los cursos de formación y actualización con las problemáticas específicas de la enseñanza y el aprendizaje que tienen lugar en el aula.
- El desconocimiento o falta de apropiación de los enfoques y estrategias de atención a la diversidad por parte los responsables o formadores que imparten estos programas.
- La escasa oferta de modalidades de formación centradas en la escuela y en las necesidades colectivas de sus equipos docentes y directivos.
- Una insuficiente consideración de las concepciones previas y creencias de los profesores respecto de los enfoques, principios y valores de la educación inclusiva.
- Una escasa oferta de programas que incluyan acciones de acompañamiento y seguimiento en el contexto educativo, para apoyar la transferencia de los aprendizajes al aula.

Es un hecho que no ha sido fácil la apropiación del enfoque de la inclusión en los sistemas educativos, dada la gran envergadura de las transformaciones que este supone a nivel de la cultura, las políticas y las prácticas educativas en el sistema educativo, las aulas y los profesores. De allí que numerosos autores coincidan en la necesidad de que el cambio educativo en esta dirección requiere ser abordado desde una perspectiva sistémica y vincularse a procesos de mejoramiento continuo, orientados en torno a prioridades y metas comunes definidas por el conjunto de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, Booth y Ainscow (1998) definen la inclusión educativa como un proceso continuo de aprendizaje y mejoramiento educativo:

[La inclusión educativa es] el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

Vale decir, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad.

Desde la mirada de la práctica pedagógica, foco de este trabajo, las investigaciones indican que si bien la mayoría de los docentes son conscientes de la importancia que tiene para el éxito en el aprendizaje atender las diferencias de sus alumnos, muy pocos trasladan este

principio a la práctica del aula, pese a que creen que beneficiaría a todos (TOMLINSON y Mc TIGHE, 2007). Esto se debe en alguna medida a que los docentes han tenido un limitado acceso a modelos que los guíen al planificar y desarrollar clases diversificadas y, en consecuencia, tienen escasa experiencia personal con este enfoque. Los resultados de estudios realizados por dichos autores dan cuenta de al menos nueve actitudes y destrezas características de los docentes que promueven el aprendizaje y la participación en clases diversas, que pueden servir de referencia para orientar la reflexión de los docentes y las acciones de formación:

- Poner en claro los puntos esenciales del currículo.
- Hacerse responsable de los resultados obtenidos por los alumnos.
- Desarrollar comunidades basadas en el respeto.
- Tener conciencia de lo que conviene a cada alumno.
- Implementar rutinas eficaces para el manejo del aula.
- Ayudar a los alumnos a ser socios activos en el logro de sus metas.
- Aplicar en el aula procedimientos de enseñanza flexibles.
- Ampliar el repertorio de estrategias de enseñanza.
- Analizar el progreso individual teniendo en cuenta las metas curriculares y el crecimiento personal.

En la actualidad existe contundente evidencia respecto de que las escuelas no mejorarán a menos que los docentes mejoren su formación, tanto individual como colectivamente.

Al respecto, Ainscow (2001) plantea que la formación permanente es la base del desarrollo de la escuela en la perspectiva de la inclusión, pero para que esta consiga los efectos deseados es fundamental que los profesores tengan continuas oportunidades de aprender juntos a través de experiencias formativas planificadas y vinculadas con las prioridades establecidas por la comunidad escolar. En consecuencia, el logro de este propósito dependerá de la importancia que le otorgue la institución al desarrollo profesional de sus docentes y de las condiciones que genere para promover experiencias innovadoras de enseñanza.

De allí que la formación con base en el centro educativo, y que concita la participación del profesorado en su conjunto, ha demostrado tener ventajas comparativas con las ofertas individuales de formación y actualización en servicio, que predominan en los sistemas educativos, los que generalmente, como se ha señalado, no se relacionan con las necesidades de formación y prioridades de cambio de cada institución.

Asimismo, la evidencia muestra que es deseable que los profesores reciban apoyo y retroalimentación cuando asumen el riesgo de cambiar sus prácticas e introducir nuevos enfoques y métodos enseñanza. No basta con que hayan cursado previamente programas de formación o de actualización. Aun cuando estos hayan tenido lugar en la propia escuela, es necesario que los profesores cuenten con apoyo para enfrentar la incertidumbre y las dificultades que suelen surgir cuando se intentan modificar prácticas y esquemas de enseñanza fuertemente arraigados como consecuencia de una formación inicial y un posterior desempeño profesional, sustentados en el modelo de enseñanza homogeneizador que ha predominado hasta nuestros días.

En este contexto, algunos de los hallazgos del trabajo con escuelas realizado por Ainscow y colaboradores (2005) muestran que el cambio de las prácticas no suele suceder si no se da a los docentes la posibilidad de observar formas diferentes de llevar a cabo la docencia y de recibir observaciones sobre su propia práctica, de parte de alguien que les pueda ayudar a comprender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que aspiran hacer o sería deseable que hicieran. Contar con observaciones útiles de un colega o asesor externo que refuerce y ayude a los docentes a revisar sus concepciones y a experimentar nuevas alternativas de acción, es sin duda de vital importancia para conseguir cambios perdurables en el tiempo.

Al respecto se observa que una de las formas más efectivas de apoyo al desarrollo de prácticas inclusivas en el aula consiste en el trabajo conjunto de parejas de docentes, con el propósito de explorar nuevas estrategias de enseñanza y de apoyarse mutuamente durante los procesos de cambio y mejora.

En este sentido, el aprendizaje colaborativo entre docentes se releva como una estrategia con enorme potencialidad para promover el desarrollo profesional, por lo cual es altamente conveniente que se incorpore al trabajo habitual del equipo docente. Sin embargo, este proceso requiere que se preste especial atención al desarrollo individual de la docencia, con objeto de controlar el riesgo de que profesores que trabajan juntos terminen reforzando las prácticas existentes antes de enfrentarse a las dificultades que conlleva experimentar formas diferentes de enseñanza (Ainscow, 2005).

Otra condición para asegurar el éxito de las actividades de capacitación es que estas se centren en los procesos de enseñanza / aprendizaje. Esto es particularmente relevante si se tiene en cuenta que la finalidad última de la formación en servicio es la de mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, ayudando al profesorado a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, analizar el proceso y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, así como las estrategias que resultan más eficaces para conseguir que

cada uno alcance, en la máxima medida de sus posibilidades, los aprendizajes esperados y progresen en el currículo escolar.

Como se puede apreciar, la colaboración entre docentes es un elemento esencial para el desarrollo profesional y el mejoramiento del desempeño docente. Muchas experiencias muestran el valor que tiene el trabajo entre parejas o grupos de profesionales de una misma escuela o de varias escuelas y la reflexión sobre la propia práctica en forma colectiva para la construcción de nuevos conocimientos y formas de enseñanza. Así, han surgido interesantes propuestas de apoyo entre profesores como forma de hacer frente a los desafíos que conlleva el cambio hacia prácticas más inclusivas.

A modo de resumen, a continuación se presentan aquellas estrategias que, basadas en la colaboración, han demostrado ser efectivas para el desarrollo profesional docente, en particular cuando se utilizan de manera combinada en un plan de formación permanente a nivel de centro que ponga el foco, como ya se ha dicho, en las prioridades de mejora definidas institucionalmente:

- Actividades de capacitación focalizadas en la escuela, que se basan en los problemas y necesidades reales detectadas entre los propios docentes.
- Instancias sistemáticas de diálogo, reflexión e intercambio de experiencias sobre las prácticas pedagógicas entre docentes.
- Planificación y enseñanza colaborativa entre docentes y profesionales de apoyo u otros especialistas para ampliar las oportunidades de aprendizaje y atender la diversidad.
- Dinámicas de observación de clases, evaluación y retroalimentación entre colegas.
- Grupos de apoyo interdisciplinario o de profesores de la misma disciplina para el abordaje de dilemas y la resolución de problemas comunes.
- Asesoramiento externo para orientar y apoyar los procesos de cambio y mejoramiento educativo.
- Trabajo en red como medio de enriquecer las prácticas, constituyendo redes de apoyo entre maestros y entre escuelas que promuevan el intercambio de conocimientos, experiencias y materiales educativos.

Tal como plantea Ángeles Parrilla (2003), la colaboración en distintos ámbitos y niveles refleja mucho más que un cambio de imagen en las formas de actuación de los centros educativos, ya que afecta a cuestiones y temas sustantivos relacionados con aspectos valóricos y formativos, de la organización de las escuelas y las aulas, de los enfoques y procedimientos de apoyo al aprendizaje, y de las relaciones sociales al interior de la comunidad escolar, así como con la comunidad externa. En este sentido, la colaboración como estrategia para responder a la

La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva

diversidad en sentido amplio implica la adopción de un enfoque coherente con los principios de inclusión y acciones debidamente articuladas a distintos niveles que la favorezcan.

En definitiva, las tendencias actuales ponen de relieve la importancia del apoyo y la colaboración entre los distintos actores de la comunidad escolar: entre docentes, entre docentes y estudiantes, entre estudiantes, con las familias y organizaciones locales; y lo conciben como todas las medidas, estrategias y recursos que aumentan la capacidad de la escuela de dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado y conseguir que todos participen y aprendan (BOOTH y AINSCOW, 2004).

Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas

Flavia Terigi

En Iberoamérica, la educación es un sector donde las leyes de numerosos países son de avanzada en cuanto a las afirmaciones que se realizan sobre la educación inclusiva, el enfoque de derechos en educación, la importancia de que el Estado realice acciones afirmativas a favor del cumplimiento de los derechos educativos de todos, y en particular de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de los sectores vulnerabilizados⁶. Pese a esto, los países encuentran grandes dificultades para traducir la legislación en políticas educativas y, más aun, en prácticas pedagógicas. Nos encontramos en un momento de universalización de niveles de escolarización que históricamente no alcanzaban a toda la población de nuestros países; pero este esfuerzo de universalización coincide con un agravamiento de las desigualdades sociales, debido a la crisis de un modo de producción que se ha mostrado incapaz de garantizar a todos los derechos reconocidos en las leyes. En ese marco, las trayectorias escolares han comenzado a ser objeto de atención en los estudios sobre infancia, adolescencia y juventud, en las políticas sociales y educativas y en las iniciativas de las escuelas.

En este trabajo nos ocuparemos de analizar el desafío de la inclusión educativa desde el punto de vista de las trayectorias escolares. El escrito pone en relación un conjunto de análisis que, si bien no siempre están expresamente referidos a las trayectorias, ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre ellas. Sucede que estamos en un punto de apertura en el conocimiento de este tema y se requiere amplitud en la adopción de enfoques para la construcción de un campo nuevo de investigaciones.

Aunque este escrito se centra en las trayectorias escolares, esto no implica reducir la trayectoria educativa de los sujetos a su trayectoria escolar; por el contrario, debe tomarse en cuenta que los sujetos realizan otros aprendizajes, además de aquellos que les propone la escuela, que son del mayor interés no solo para la transición a la llamada *vida activa* sino, mucho

⁶ Tomamos la expresión “vulnerabilizados” de Loyo y Calvo (2009), en tanto consideramos que expresa mejor que “vulnerables” una condición que afecta a vastos sectores de las poblaciones urbanas. Esa condición es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

antes, para el desempeño escolar. Así, por ejemplo, los debates sobre las llamadas *condiciones de educabilidad* (LÓPEZ y TEDESCO, 2002) son en parte debates que cuestionan en qué medida los aprendizajes producidos por la crianza colocan a los sujetos en línea con las demandas de la actividad escolar (BAQUERO, 2008).

En este trabajo se sostiene una concepción de la inclusión educativa que no se contenta con que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes accedan a la escuela, sino que propone cinco criterios de justicia en educación que trazan un escenario exigente para el Estado y el sistema educativo (BOLÍVAR, 2005; CONNELL, 1997; FRASER, 2006; TERIGI, 2009):

- Que todos y todas asistan a la escuela, y que ello sea en establecimientos donde ciertas calidades básicas estén aseguradas (edilicias, de plantel docente, de recursos pedagógicos, de selección curricular, de tiempo lectivo).
- Que se asegure a todas y todos una formación compartida, independientemente del origen de cada cual y de las condiciones en que tiene lugar su crianza.
- Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros.
- Que no se produzcan condicionamientos sobre lo que los sujetos podrán seguir estudiando una vez hayan finalizado un determinado nivel educativo.
- Que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, o cada vez que la educación como bien social se convierte en medio de dominación, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas situaciones y que permitan a quienes de otro modo las padecerían, disfrutar a pleno de su derecho a la educación.

Cada uno de los criterios sintetiza conceptualizaciones desarrolladas en los debates del campo educativo y también en ámbitos más amplios en los que se discute el problema de la justicia. Así, la exigencia de una formación que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros recoge originalmente las proposiciones específicamente educativas de justicia curricular (CONNELL, 1997), enriquecidas con los debates filosóficos sobre el reconocimiento (FRASER, 2006).

Aunque excede los alcances de este trabajo un desarrollo sistemático de los aportes en los que se sostienen los cinco criterios expuestos, esperamos que el haber ejemplificado los fundamentos de cada uno de ellos permita comprender la concepción ampliada de inclusión educativa como transitoria, pues está inscrita en un proceso de construcción de referentes para la educación como derecho, que no puede darse por acabado.

CONCEPTOS BÁSICOS SOBRE TRAYECTORIAS ESCOLARES

La concepción ampliada de inclusión educativa que se ha propuesto, exigente respecto de lo que el Estado y el sistema educativo deben asegurar, se relaciona estrictamente con la construcción de posibilidades para la realización de trayectorias educativas adecuadas; esto es, continuas, completas y con aprendizajes relevantes.

¿Qué son las trayectorias escolares? Son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema. Este define, a través de su organización y sus determinantes, lo que hemos llamado *trayectorias escolares teóricas* (TERIGI, 2008), que son aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar: que los sujetos ingresen a la escuela a la edad establecida por las normas, que transiten por los cursos escolares de manera continua, sin repetir ni abandonar la escuela, y que finalicen los niveles educativos a la edad indicada para ello, habiendo realizado los aprendizajes previstos en el *curriculum*.

La definición de las trayectorias escolares teóricas debe considerar la diversidad organizacional que han tomado los distintos sistemas escolares de los países, según la estructura de niveles escolares, su duración, las edades teóricas concernidas y la definición de obligatoriedad escolar (que, como sabemos, se encuentra en plena reformulación en un número creciente de países). De acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)⁷ UNESCO, para el año 2006, la duración y las edades teóricas pertinentes en los niveles de primaria, secundaria baja y secundaria alta de los países de la región se pueden ver en el gráfico 1.

En el gráfico al que se tuvo acceso no se representa el nivel que en CINE se denomina *Educación de la primera infancia*, de reconocida importancia en las trayectorias escolares. A los fines de este artículo, es importante señalar que la misma tiene al menos un tramo obligatorio en Argentina, Colombia, Costa Rica, Ecuador, República Dominicana y Venezuela (TACCARI, 2009).

Por cierto, las trayectorias teóricas se vinculan con supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar. Entre ellos, un cierto cronosistema, un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora de clase. También la presencialidad: la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y nuestro saber pedagógico no está del todo preparado para aprovechar los

⁷ La CINE es una clasificación de referencia que permite ordenar los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio. Su elaboración es el resultado de un acuerdo internacional adoptado formalmente por la Conferencia General de los Estados Miembros de la UNESCO.

tiempos en que los niños o adolescentes no asisten a la escuela –por la razón que fuere– ni para combinar la potencialidad de los aprendizajes escolares con los que se producen fuera de la escuela.

GRÁFICO 1

Los sistemas educativos nacionales de América Latina: edades teóricas y organización de niveles. Circa 2006

País	Edad en años												
	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Argentina													
Bolivia													
Brasil													
Chile													
Colombia													
Costa Rica													
R. Dominicana													
Ecuador													
El Salvador													
Guatemala													
Haití													
Honduras													
México													
Nicaragua													
Panamá													
Paraguay													
Perú													
Uruguay													
Venezuela													

Referencias

	Primario
	Secundario bajo
	Secundario alto

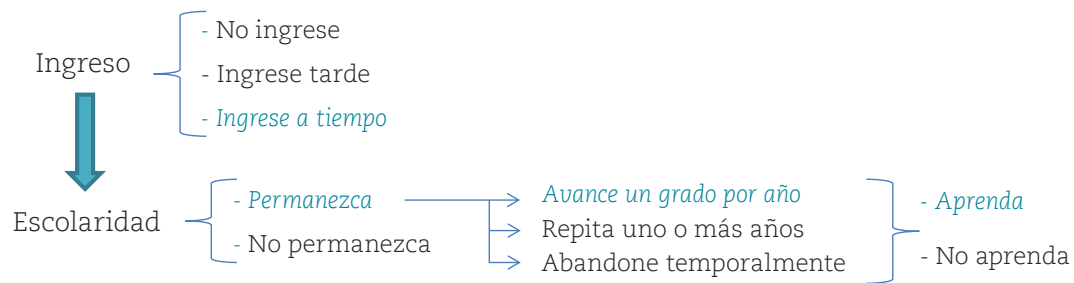
FUENTE: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Base de datos. Definición de indicadores. Acceso. Disponible en www.siteal.iipe-oei.org.

En fin, un conjunto de supuestos (que en este trabajo no podemos desarrollar en extensión) sostienen las trayectorias teóricas en los aspectos institucionales de la escolarización y en las prácticas.

Ahora bien, analizando las trayectorias escolares reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema: gran parte de los niños y jóvenes transitan por su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes, en lo que puede denominarse *trayectorias no encauzadas*⁸.

⁸ Se retoma la expresión empleada por el European Group for Integrated Social Research (EGRIS) para referirse a las características que presentan las trayectorias de vida de los jóvenes europeos, con referencias al empleo, la escolarización y otros aspectos.

GRÁFICO 2
Trayectorias escolares teóricas en sistemas no diferenciados⁹



FUENTE: Elaboración propia (TERIGI, 2008).

En el gráfico, queda destacado en cursiva el diseño teórico de las trayectorias escolares: ingresar a la edad prevista, permanecer, avanzar un grado o curso escolar por año, aprender; y llegado el momento, egresar con la certificación escolar correspondiente. Pero el esquema incluye otros avatares: no ingresar, hacerlo tardíamente, abandonar temporalmente, repetir, permanecer sin lograr los aprendizajes esperados... Estos otros avatares caracterizan las trayectorias reales de muchos sujetos, según lo que muestran las estadísticas educativas y las investigaciones cualitativas, muchas de ellas basadas en historias de vida.

El concepto *trayectoria* pretende ser superador de una dicotomía –estéril pero frecuente en las ciencias sociales– entre determinismo social y voluntarismo (FRASSA y MUÑIZ TERRA, 2004). Permite enlazar la biografía con las condiciones institucionales y, en lo que atañe al campo educativo, permite analizar de qué manera las condiciones institucionales del sistema escolar intervienen en la producción de las trayectorias escolares, asunto que suele quedar oculto bajo la importancia que se asigna a las difíciles condiciones en que se desarrollan las vidas de numerosos niños, niñas, adolescentes y jóvenes; a lo que ciertos enfoques denominan «factores externos a la institución escolar» (DONINI, GOROSTIAGA y PINI, 2005).

Puesto el foco en las condiciones institucionales del sistema escolar que intervienen en la producción de las trayectorias escolares, cuatro rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del *currículum*, la duración anual de los grados de instrucción (lo que

⁹ En sistemas o en niveles diferenciados (por modalidades, especializaciones u orientaciones) deben añadirse al análisis los avatares relacionados con la circulación posible de los sujetos entre modalidades. Por ejemplo, en la educación media, la primera elección de un estudiante puede ser una modalidad compleja (como una escuela técnica de alto nivel científico - técnico y doble escolaridad), y ante las dificultades para sostener las exigencias planteadas por la modalidad elegida puede decidir el cambio a una modalidad menos compleja (en esos mismos países, el bachillerato de jornada simple). Se trata de un ejemplo, ya que la idea de «dificultad» acerca de la modalidad, orientación o especialización es variable entre países; lo que se quiere señalar es el proceso de tránsito a una modalidad más accesible como un modo de regular la propia trayectoria escolar.

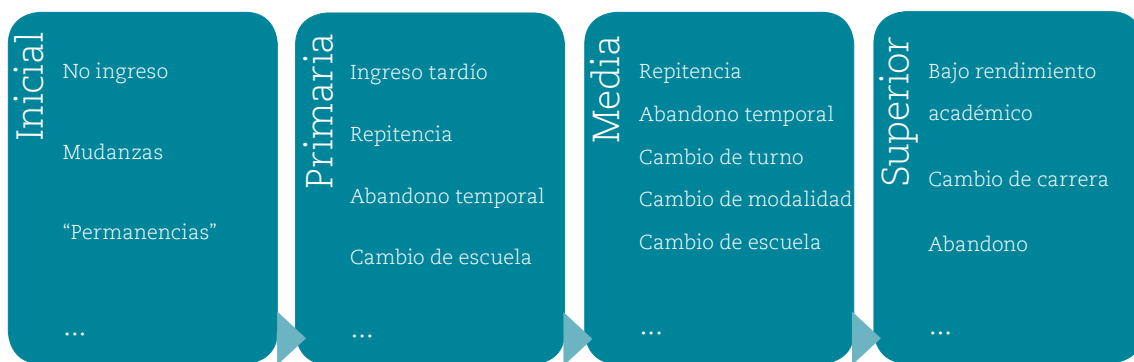
allí llamaremos *anualización*) y la definición de las edades de inicio y fin de la obligatoriedad escolar. La consideración detenida de cada uno de estos rasgos permite esclarecer procesos que de otro modo podrían ser objeto de lecturas simplificadoras.

Por ejemplo, contra lo que suele considerarse, la gradualidad no produce *per se* la repitencia, sino su combinación con la anualización. En efecto, la enseñanza puede ser graduada y, sin embargo, no establecer la repetición de los grados, tal como sucede en los estudios universitarios, cuyos requisitos de correlatividad ordenan las adquisiciones posibles (en tal sentido, los estudios son graduados), pero la posibilidad de cursar las asignaturas que corresponden a distintas líneas de correlatividad no se ve interferida: no aprobar una materia no implica su repitencia, y asistir a clases no es siempre un requisito para aprobar (por ello existen los exámenes libres). En cambio, en los niveles del sistema en los que se produce la combinación gradualidad / anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de rehacerla, recursarla, repetirla; tal es el caso de la educación primaria o básica¹⁰ y de la educación secundaria o media con planes de estudio graduados por curso completo.

La investigación señala que, sobre el esquema general que hemos presentado en el gráfico 2, en cada nivel educativo las trayectorias escolares muestran avatares específicos: así, es de todos conocido que en el nivel inicial es un problema el no acceso, que en la escuela primaria prevalece como problema la repitencia y que en la media / secundaria se combinan una serie de abandonos temporales que son la antesala de un abandono que para numerosos adolescentes y jóvenes se torna definitivo. De manera esquemática, podemos señalar los siguientes avatares específicos de los distintos niveles educativos:

GRÁFICO 3

Avatares de las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema escolar



FUENTE: Elaboración propia.

¹⁰ Como se dijo, la estructura de niveles escolares varía entre países; las denominaciones (primaria / básica; media / secundaria; etc.) conllevan diferencias en las funciones de los niveles.

La investigación educativa de la última década nos ha permitido ampliar la identificación de situaciones que, nivel por nivel y en el conjunto del sistema, plantean dificultades para la consecución de trayectorias educativas continuas, completas y con aprendizajes relevantes¹¹. La investigación futura seguramente permitirá identificar otros fenómenos que caracterizan de manera específica las trayectorias no encauzadas en los distintos niveles escolares y que por el momento no tienen suficiente visibilidad.

EL CONOCIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Cuando se realizan análisis de trayectorias escolares, se componen distintos datos sobre asistencia, logro escolar y egreso. Siempre que se utilizan datos estadísticos, tanto de la estadística social como educativa, se afronta la cuestión de los alcances y los límites de la información disponible. En lo que se refiere a las trayectorias escolares, es necesario tener en cuenta que en la mayoría de los sistemas estadísticos de los países de la región no existe ninguna herramienta consolidada que permita realizar el seguimiento de trayectorias a escala nacional; son pocos los países o las entidades subnacionales que están realizando acciones para desarrollar la clase de sistema de información que se requeriría para ello¹².

Cuando ello no sucede, la estadística usual no permite realizar el seguimiento de trayectorias, porque los datos disponibles no toman ni como unidad de recolección ni como unidad de análisis a los sujetos. Los datos de asistencia, matrícula, repetición, sobreedad, desgranamiento se refieren a los sujetos (quienes asisten, repiten, etc., son sujetos concretos), pero no son ellos la unidad de organización de información, pues esta se organiza por poblaciones.

En consecuencia, la revisión de la estadística no puede mostrarnos a los sujetos concretos y sus recorridos institucionales en el sistema escolar. Aun con estas limitaciones, los datos estadísticos muestran fenómenos que, por su escala, permiten formular hipótesis sobre las trayectorias individuales. A través de su forma numérica, los indicadores hablan de procesos y situaciones que se refieren a individuos. Esto es, si se los interpreta de manera adecuada, los datos permiten aproximarse a fenómenos de trayectoria.

¹¹ Los puntos suspensivos al final de la lista correspondiente a cada nivel procuran expresar que el listado no es exhaustivo y que la investigación futura seguramente lo habrá de expandir.

¹² Colombia implementa el SIMAT (Sistema Integrado de Matrícula), un sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de instituciones oficiales que, según información oficial del Ministerio de Educación del país, facilita la inscripción de alumnos nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes del estudiante, la consulta del alumno por institución y el traslado a otra institución, entre otros (Disponible en: www.mineducacion.gov.co/1621/article-168883.html). No se dispone de estudios específicos que permitan dilucidar en qué medida el sistema es eficaz para el seguimiento de trayectorias.

De todos modos, debido a que la estadística educativa no registra trayectorias escolares reales, el análisis apoyado en los indicadores estadísticos no es suficiente: se requieren estudios cualitativos de trayectorias individuales que permitan profundizar el conocimiento de las particularidades de los circuitos educativos que transitan en su experiencia educativa (BRISCIOLI, 2013). Centrarse en los itinerarios desde la perspectiva de los sujetos permite incorporar otras esferas de la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, con sus experiencias, intereses y actividades, y comprender la multiplicidad de asuntos que atraviesan sus oportunidades y experiencias educativas. Este abordaje permite además, por vía del caso, echar luz sobre funcionamientos institucionales que afectan los recorridos de los individuos por el sistema escolar.

AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: GRANDES AVANCES, PERSISTENCIA DE PUNTOS CRÍTICOS

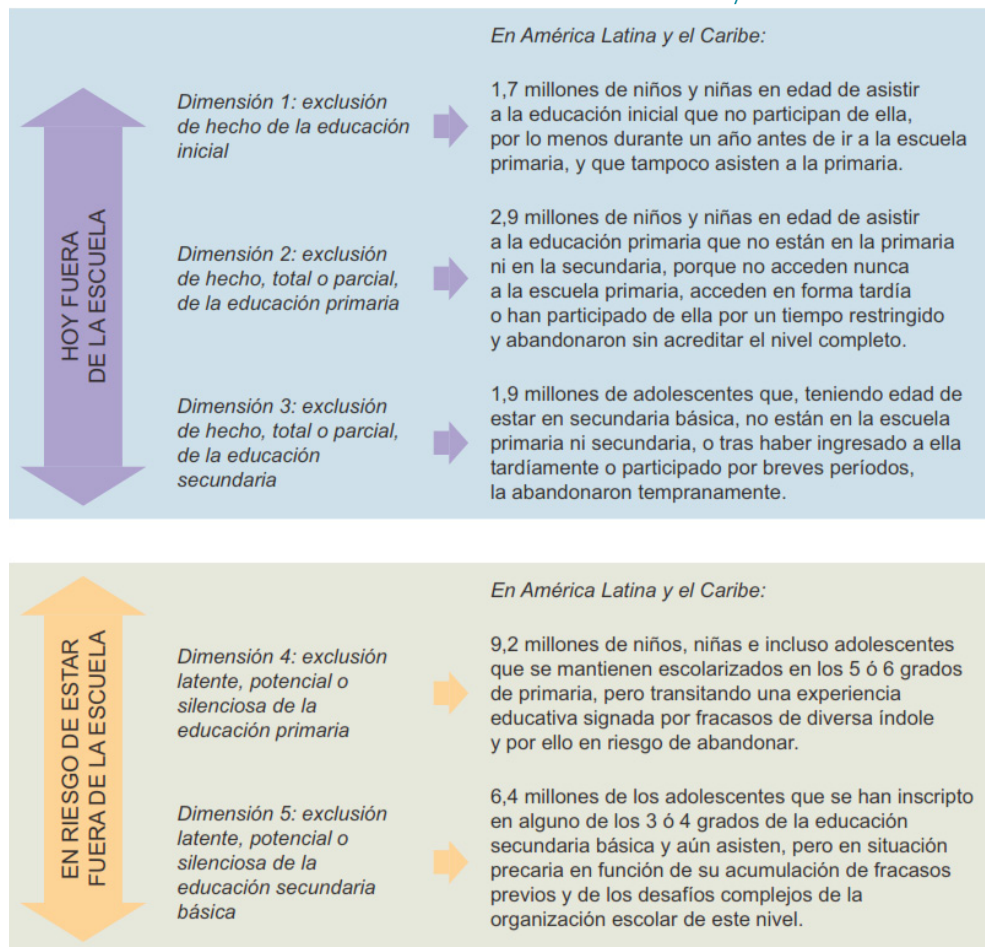
A lo largo del siglo xx, el sistema escolar ha producido enormes avances en la escolarización de grandes sectores de la población, durante un período cada vez más prolongado de sus vidas (ESTEVE, 2006). Así, en América Latina y el Caribe había en torno al año 2008 unos 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad escolar (considerando, en el nivel inicial, un año antes de la escuela primaria), de los cuales aproximadamente un 93% asistía a la escuela (KIT, 2012). Al mismo tiempo, es necesario señalar que cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, niñas, adolescentes y jóvenes que atraviesan por las siguientes situaciones:

- No ingresan a la escuela.
- Ingresan pero no permanecen.
- Permanecen pero no aprenden según los ritmos y de las formas establecidas en la escuela.
- Aprenden según los ritmos y de las formas establecidas en la escuela, acceden a contenidos de baja relevancia y ven comprometida su trayectoria escolar posterior debido a los condicionamientos que ello produce sobre sus aprendizajes ulteriores.

Así, de los 117 millones en edad escolar, 6,5 millones no asistían a la escuela y 15,6 asistían con dos o más años de sobreedad o rezago escolar (KIT, 2012). En al menos once países, más del 10% de los niños y niñas que, por su edad, deberían estar cursando la escuela primaria, no están escolarizados (MORDUCHOWICZ y DURO, 2007). Datos organizados por Kit (2012) destacan las situaciones descritas en gráfico 4.

GRÁFICO 4

Cinco dimensiones de la exclusión educativa en América Latina y el Caribe



FUENTE: KIT, 2012, p. 7¹³. Las estimaciones de las dimensiones 1 a 3 corresponden al año 2009. Las estimaciones de las dimensiones 4 y 5 corresponden al año 2008 y consideran solo el riesgo grave (2 o más años de rezago educativo).¹⁴

Persisten puntos críticos en los sistemas escolares de la región, nivel por nivel, por los que la situación está lejos del cumplimiento pleno del derecho a la educación. La literatura tiende a enfatizar que el ingreso, la asistencia y permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema escolar son procesos dependientes, de lo que resultan afectados por una diversidad de factores. Así, es frecuente referir a diferencias en el riesgo educativo ligadas con cuestiones

¹³ Los análisis estadísticos del trabajo citado están basados en datos administrativos de los países de la región puestos a disposición para el desarrollo del trabajo a partir de la base de datos del Institute for Statistics (UIS) de la UNESCO, correspondiente a mayo de 2011. En los casos de Argentina, Brasil, Chile, Jamaica, México, Paraguay, Perú y Uruguay, se realizó a través del UIS una solicitud específica de información no disponible en la base de datos. En cuanto a los datos de población, el estudio hace uso de las proyecciones de población realizadas por la División Población de las Naciones Unidas, Revisión 2008 (PNUD).

¹⁴ El rezago escolar se refiere a la asistencia a la escuela con mayor edad que la que corresponde al grado o año escolar que se cursa, según la normativa de ingreso a la escuela vigente en cada país.

de género, de discapacidades específicas, o con la pertenencia a determinadas minorías étnicas, incluyendo a quienes son hijos de inmigrantes en países con lenguas de acogida distinta a su lengua materna (ECHEITA SARRIONANDIA, 2008). Son también conocidos los análisis que ponen el acento en una dimensión específica del riesgo de exclusión, que es la territorial.

La consideración del conjunto de factores permite la identificación de los grupos poblacionales en los que se concentran las dificultades persistentes para desarrollar trayectorias escolares continuas y completas:

- *Los pueblos originarios en toda su trayectoria escolar.* Se estima que en América Latina existen más de 520 pueblos indígenas, distribuidos de manera muy distinta entre países (LÓPEZ, 2011). Los datos disponibles ponen de manifiesto que estos pueblos alcanzan menores niveles de acceso, permanencia y egreso en los distintos niveles educativos que el resto de la población en edad escolar. Dentro de los pueblos originarios, además, se verifica una marcada desigualdad de acceso en perjuicio de las niñas (LÓPEZ, 2011).¹⁵
- *Los afrodescendientes.* Si bien se observa una disminución intergeneracional del analfabetismo en la población afroamericana (LÓPEZ, 2011), en países que, como Colombia y Uruguay, reúnen un número importante de niños, niñas y adolescentes de este grupo poblacional, se aprecian niveles de rezago educativo mucho mayores que el conjunto de la población (KIT, 2012). Ello indica que los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes han experimentado en sus trayectorias mayores situaciones de ingreso tardío, repitencia y abandono que sus pares de otros grupos. En ciertos países, las comunidades afrodescendientes están quedando sistemáticamente rezagados de la tendencia general a la mejora de los niveles de escolarización (CEPAL, 2008); en otros, como Nicaragua, la proporción de adolescentes y jóvenes analfabetos es mayor entre la población mestiza y blanca que entre la población afrodescendiente (LÓPEZ, 2011).
- *Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad.* Estimaciones construidas comparando la proporción de población con discapacidad y la proporción de la matrícula escolar en tales condiciones sugieren que, en los países con mayor desarrollo educativo de la región, se estaría atendiendo a menos de la mitad de los niños y niñas con discapacidad en los niveles inicial y primario, y a una proporción mucho menor en los niveles secundario y superior (KIT, 2012). La situación es desde luego más grave en los países con menor cobertura en los distintos niveles escolares.
- *Los que habitan en zonas rurales.* El análisis de los datos según la dimensión territorial revela que en las ciudades asisten más niños y adolescentes a la escuela, y por más tiempo, mientras que las zonas geográficamente más aisladas son las que muestran las peores tendencias en la asistencia escolar (SITEAL, s/f). En países como Bolivia, El Salvador, Guatemala y Nicaragua, las tasas de asistencia escolar en el nivel primario presentan en las zonas rurales diferencias que oscilan entre los 5 y 8 puntos porcentuales respecto de las zonas urbanas. La situación en el nivel secundario es de una intensa desigualdad en la cobertura, en el conjunto de los países (KIT, 2012).

¹⁵ La brecha étnica (la diferencia entre población indígena y no indígena) en la finalización del nivel primario circa 2000 era de 5,2 para los varones y de 14,8 para las mujeres en el Estado Plurinacional de Bolivia; de 18,8 para los varones y de 23,4 para las mujeres en Brasil, y de 23,7 para los varones y de 32,9 para las mujeres en Guatemala. Esta clase de diferencias se registran también en Ecuador, México, Panamá y Paraguay. En países como Chile, Costa Rica, Honduras y la República Bolivariana de Venezuela la brecha étnica es similar para varones y mujeres (LÓPEZ, 2011, tabla 13).

- *Los niños y niñas de las grandes ciudades que viven en situación de pobreza.* Si bien en las zonas urbanas el acceso, la permanencia y el egreso son mayores que en las zonas rurales, las situaciones de ingreso tardío, repitencia y abandono temporario o permanente afectan, como es sabido, principalmente a la población que vive en situación de pobreza. La condición de pobreza se relaciona de manera estrecha con las migraciones, que se producen en gran medida hacia las ciudades.

La gente recién llegada puede ser relegada a los márgenes de la sociedad urbana, posiblemente como respuesta deliberada para desalentar futuras migraciones. Los migrantes, especialmente los que carecen de documentos, pueden quedar privados de servicios públicos, protección social e, incluso, atención médica de urgencia. [...] En lugar de facilitar a las familias migrantes el acceso a los servicios esenciales –como estudio para los niños–, estos requisitos normalmente impiden disfrutar de dichos servicios a quienes carecen de un registro (UNICEF, 2012, p. 35).

TRAYECTORIAS NO ENCAUZADAS Y PEDAGOGÍA MONOCRÓNICA

Los datos que acabamos de presentar (una selección mínima de un inmenso conjunto de informaciones que señalan las distintas facetas de la exclusión educativa) nos revelan que las trayectorias no encauzadas no constituyen una rara excepción o un fenómeno minoritario, susceptible de ser resuelto con un abordaje focalizado de las políticas sociales o las educativas. Ahora bien, si la realidad muestra una variedad de trayectorias escolares, ¿por qué plantear las trayectorias teóricas como un concepto para el análisis? Porque las trayectorias teóricas no son una mera estipulación alejada de la realidad; por el contrario, en los sistemas escolares producen numerosos efectos.

Así, el tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas tiene consecuencias sobre nuestras visiones acerca de los sujetos de la educación, sobre lo que esperamos de ellos; suponemos que un niño que se encuentra en el cuarto grado de la escuela primaria tiene aproximadamente nueve años, y que un adolescente que ingresa a la escuela secundaria tiene doce o trece años, según el país en que resida. Que *supongamos* esto no significa que no *sepamos* que muchos alumnos y estudiantes no tienen la edad teórica que establece la trayectoria prevista por el sistema; significa que nuestros saberes pedagógico-didácticos se apoyan en aquellas suposiciones y que los sistemas de formación docente y de producción de recursos para la enseñanza hacen lo propio.

Cuando, por ejemplo, se piensa en las propuestas más adecuadas para enseñar un contenido escolar típico de cualquier nivel, se tiene en mente –de manera tácita o de forma explícita– una imagen del sujeto de aprendizaje que es cercana a lo que sabemos acerca de las posibilidades cognitivas de los niños o adolescentes de tal o cual edad. El niño de once o doce años que, por diversos avatares de su trayectoria, se encuentra en el primer grado de escuela primaria, plantea una perturbación al funcionamiento estándar del sistema y al saber profe-

sional docente, del mismo modo que el adolescente con conocimientos endebles escolarizándose en mitad del nivel primario, o el joven de 20 años al comienzo de la escuela secundaria en un aula con compañeros de 13 o 14 años. En la experiencia de muchos sujetos, esta perturbación del sistema termina resolviéndose por la vía del abandono (CALVO, ORTIZ y SEPÚLVEDA, 2009; GUTIÉRREZ y PUENTES, 2009; PAGANO y BUITRÓN, 2009, entre otros).

Contamos ya con posiciones advertidas acerca de la influencia del dispositivo escolar en nuestra visión no solo *naturalizada* sino también *normalizada* de la infancia y de los procesos de constitución subjetiva. La naturalización es una operación conceptual que dota al sujeto de rasgos y capacidades que se pretenden intrínsecos a su naturaleza infantil (o adolescente, o adulta); por su parte, la normalización lo supone transitando por un único camino de desarrollo según niveles uniformes y mide como desvío, retraso, etc., todo alejamiento de ese camino. Los discursos naturalistas y normalizadores sobre el desarrollo han sido constituidos en estrecha vinculación con las prácticas instituidas (WALKERDINE, 1995), entre ellas –y fundamentalmente, en el caso de las infancias– las escolares.

Los desarrollos didácticos con que cuenta el sistema escolar se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, se basan en el supuesto de la biografía escolar estándar. No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan chicas y chicos de distintas edades; se trata de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico-didácticos para dar respuestas eficaces frente a la heterogeneidad. Lo que se afirma es que, aun aceptando que los ritmos de aprendizaje de los sujetos no sean totalmente homogéneos, y aun aceptando que en torno a un aprendizaje principal pueden existir otros que los sujetos realizan de manera asociada o complementaria, la enseñanza se organiza por defecto según la lógica de la monocronía. Bajo estas condiciones, apartarse de la trayectoria teórica coloca a los sujetos frente a tratamientos pedagógico-didácticos desajustados si el sistema escolar y sus agentes no realizan un esfuerzo sustantivo por manejar distintas cronologías de aprendizaje (TERIGI, 2010).

Pero ese esfuerzo no es sencillo. El saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a los problemas de las trayectorias escolares no encauzadas. No porque no exista investigación de calidad acerca de la educación, sino porque los supuestos sobre lo escolar y sobre las políticas educativas bajo los cuales se la produce están en cuestión. Se produce menos saber del que se necesita: un saber que supere los límites del dispositivo escolar; adicionalmente, una parte del saber que sí se produce no circula como saber, bien porque no se les habilitan los canales oficiales (por ejemplo, los de la formación docente), bien porque quedan restringidos a un género de difícil propagación, como es el relato de experiencias.

A falta de saber pedagógico capaz de sostener los cambios que el sistema educativo necesitaría, e incluso antes, contribuir a identificarlos, la política educativa queda empujada a una situación alterada: la de insistir con lo que sabemos que ya no funciona. Tenemos una creciente conciencia del desajuste de nuestros saberes para dar respuesta a las nuevas configuraciones de lo educativo, tanto escolar como no escolar; pero resulta difícil producir una ruptura con el corpus tradicional de saberes que, a sabiendas de sus límites, conserva valor por haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela.

CONSTRUYENDO POSIBILIDADES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La perspectiva del derecho a la educación nos exige encontrar las estrategias que permitan pasar de la situación actual, en las que muchos niños, niñas y adolescentes presentan trayectorias escolares en las que resultan incumplidos sus derechos educativos, hacia trayectorias educativas continuas y completas, realizadas además en proyectos formativos que les preparen para vivir en sociedades más complejas y más plurales.

A medida que refinamos nuestros medios para educar, sabemos que las posibilidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de aprender en la escuela dependen cada vez menos de las capacidades que supuestamente portan (o les faltan), de sus posibilidades individuales de aprender, y más de las particularidades de la situación educativa, de las condiciones institucionales y pedagógicas en las que tiene lugar su escolarización (TERIGI, 2009). Proponemos al menos cinco líneas potentes para la construcción de posibilidades educativas que permitan trayectorias educativas adecuadas, que prevengan la repetición y abandono:

1. Atención a las condiciones pedagógicas que producen el riesgo educativo. Numerosas investigaciones que intentan comprender las causas del fracaso y/o del abandono escolar argumentan a favor de la confluencia de múltiples dimensiones en el fenómeno. Si bien se intenta explicar principalmente por las condiciones socioeconómicas de origen –y más recientemente también por el lugar de residencia, o por variables como los años de escolaridad de los padres–, no debemos minimizar la cuestión escolar: según muestran con insistencia las investigaciones cualitativas sobre trayectorias, a quienes no asisten a la escuela les han pasado muchas cosas *en la escuela* antes de dejar de asistir.

Pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados, y tienen dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida también (no solo, pero también) por las prácticas escolares. En tanto no se intervenga sobre estas realidades, persistirán condiciones específicamente pedagógicas de exclusión.

Por tanto, se requiere un examen atento de las condiciones pedagógicas que producen el riesgo educativo. El análisis pedagógico interroga sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales. Así, en la situación de extraedad o sobriedad, el riesgo no deviene de la edad de los sujetos sino de las dificultades para forzar el cronosistema que sostiene la gradualidad en los aspectos institucionales de la escolarización y en las formulaciones didácticas; en el embarazo adolescente, el riesgo no deviene de la maternidad sino de las dificultades para resolver los distintos tiempos de instrucción y el cursado en bloque de cada año escolar. En una situación de bilingüismo –como la que caracteriza a muchos niños migrantes en zonas urbanas–, el tratamiento de las lenguas en el proceso de enseñanza y aprendizaje puede apoyarse en la potencia del manejo de la lengua materna para el aprendizaje de la lengua escolar como segunda lengua; pero, para que ello sea posible, las condiciones que presentan los sujetos deben ser valoradas en su positividad (por ejemplo, habla determinada lengua o ingresa a la escuela con una organización lingüística que se irá enriqueciendo con el aprendizaje de una segunda lengua) y no en clave de déficit, en contraposición con lo esperado o requerido por la escuela (por ejemplo, no habla español).

2. Sistemas de seguimiento de las trayectorias escolares de los sujetos. Según cuál/es sean las razones que producen su situación de vulnerabilidad, los estudiantes con trayectorias discontinuas cambian de escuela, dejan de asistir por un tiempo, se trasladan a otra zona del país o a otro país, cambian (o son obligados a cambiar) el turno escolar... y, tanto debido a la falta de un sistema de información que siga al alumno como a que aún no ha sido completamente removido el modelo individual del fracaso que hace a los sujetos responsables de su situación educativa, aquellos movimientos ponen a los sujetos fuera del foco de atención de las escuelas. En cierto sentido, podemos decir que se invisibilizan para el sistema escolar.

Es interesante relevar las lecturas que realizan los gestores de distintos programas de (re) ingreso a la escuela y de aceleración¹⁶ sobre las experiencias escolares previas de sus estudiantes. En esas lecturas prevalece la impresión de que estos niños o adolescentes y sus dificultades han permanecido invisibles para el sistema.

En este sentido, la creación a escala del sistema escolar de procedimientos formalizados de seguimiento de las trayectorias de los estudiantes es una iniciativa necesaria para que los sujetos se vuelvan visibles. También lo es, en el nivel específicamente escolar, la mirada atenta a los procesos de cada sujeto, la valoración de quien en su trayectoria escolar previa permanecía invisibilizado; formas de escolarización que faciliten el propio reconocimiento y permitan llegar a ocupar un lugar en el propio proceso de aprendizaje.

¹⁶ Invitamos al lector a conocer muchos de ellos en www.redligare.org.

3. *Diseño de alternativas para la escolarización.* En la actualidad, se encuentran en curso numerosas iniciativas valiosas orientadas al cumplimiento de los derechos educativos de las poblaciones vulnerabilizadas de nuestros países. En ellas, se cuestiona la homogeneidad de prácticas y resultados de la escuela común, su inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad en que quedan sumidos los sujetos (TERIGI, 2009). Sin embargo, tales iniciativas no son suficientes: la restitución a gran escala del derecho a la educación requiere transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular; de lo contrario, la escuela seguirá produciendo candidatos a programas de aceleración, de (re)ingreso, etcétera.

La búsqueda de soluciones a las dificultades que tenemos para concretar los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes de los grupos más vulnerabilizados, ha ido instalando en el discurso educativo la necesidad de explorar nuevos formatos en la escolaridad. Son frecuentes las apelaciones a la reorganización interna de las instituciones, a la flexibilización de tiempos y espacios, a la creación de nuevas funciones en el ámbito institucional. Estas apelaciones parecen fundamentadas en la expectativa de que la modificación en las estructuras organizativas de las instituciones educativas hace posible las transformaciones en el ámbito de las prácticas.

El conjunto de reglas, ordenamientos, regímenes, etc., que configuran la escuela tal como la conocemos¹⁷, ha operado no solo en la forma que toma la organización escolar, sino también en el tipo de saberes producidos para operar en esa organización. La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y también a una producción de saberes bajo aquellos principios. Este asunto debería producirnos algún grado de alarma respecto de la factibilidad de las alternativas que diseñemos, y alentarnos a afrontar de manera sistemática los desafíos que se plantean a la hora de concretar alternativas con algún poder instituyente.

En este punto, cabe advertir un nudo del problema que enfrentamos a la hora de pretender cambiar las condiciones de la escolarización: la gran distancia que puede constatarse entre la proliferación de modelos organizacionales (el plurigrado o pluricurso, las propuestas de aceleración, las escuelas no graduadas, las tutorías, las clases de apoyo y muchos más) y la escasez de modelos pedagógicos. Cada modelo organizacional establece formas específicas de agrupamiento de los alumnos, de selección de los contenidos, de determinación de la progresión en los aprendizajes, entre otros análisis posibles, y quienes enseñan en cada uno de ellos se mueven –aunque pueden no saberlo– dentro de las restricciones que establecen esas formas. Si tenemos diversos modelos organizacionales, pero unos pocos modelos pedagógi-

¹⁷ Entre los conceptos más difundidos para hacer referencia a estos asuntos se encuentra el de *gramática de la escolaridad*. El empleo de la noción de *gramática* para referirse a las reglas tácitas de la escolarización fue propuesto en distintos trabajos por Cuban, Tobin y Tyack, investigadores norteamericanos (TYACK y TOBIN, 1994; TYACK y CUBAN, 2001).

cos, significa que son insuficientes el saber pedagógico y, en particular, el saber didáctico, para sustentar la enseñanza, por lo menos en algunos de estos modelos.

4. Producción de saber pedagógico. Las diversas situaciones en que se encuentran los niños, niñas, adolescentes y jóvenes «en riesgo educativo» están vinculadas no solo con sus condiciones de vida sino con las condiciones de la escolarización. En consecuencia, se requiere producir respuestas pedagógicas precisas a las situaciones específicamente escolares que afectan la escolaridad de los adolescentes y jóvenes en riesgo educativo. Esas respuestas no se encuentran disponibles con facilidad ni han sido producidas con la misma profundidad para todas las situaciones; las respuestas pedagógicas que deben construirse necesitan poner en juego –y por consiguiente, producir– saberes que son diferentes a aquellos de los que disponen habitualmente los docentes.

La inclusión tiene condiciones normativas, institucionales y pedagógicas; hemos sido capaces –en la medida de los recursos disponibles– de solventar las condiciones normativas e institucionales, pero en cambio tenemos una insuficiente producción de saber pedagógico. En este punto podemos encontrar una clave para entender por qué, pese a tantos cambios como impulsan hace tiempo las políticas educativas, las trayectorias escolares parecen no mejorar, o no lo hacen a la velocidad que se espera. Es frecuente que la introducción de innovaciones en las políticas produzca modificaciones en aspectos organizacionales del funcionamiento escolar, pero no logre impactar en el modelo pedagógico predominante. Sucede que muchas propuestas de cambio organizacional encierran una gran complejidad didáctica que, si no es debidamente considerada, reduce las iniciativas a arreglos formales o les hace perder potencia en la resolución de los problemas analizados.

Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe entre las estrategias y los recursos pedagógicos con los que cuentan los docentes, visto el saber acumulado por la tradición pedagógica. Bajo esas condiciones, las políticas educativas deberían no solo generar condiciones institucionales para atender las problemáticas planteadas, sino también hacerse cargo de generar y acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento pedagógico y, en particular, conocimiento didáctico.

5. Intersectorialidad precisa. Cualquier estrategia política que se proponga dar respuesta a las problemáticas de la población vulnerabilizada debería avanzar hacia la intersectorialidad, esto es, a la acción convergente y eficiente de distintas áreas del Estado. Muchas de las situaciones que aquejan a los sujetos no tienen solución desde la escuela; por ejemplo, las enfermedades producidas por las malas condiciones de alimentación y salubridad en el ambiente, los desplazamientos compulsivos por violencias o catástrofes naturales, la desintegración de los grupos de crianza por migración, el trabajo infantil y la explotación de diversos tipos. Bajo

estas condiciones, la acción coordinada del sector educación en todos sus niveles con otras instancias de gobierno debería formar parte de la definición institucional de las políticas que se impulsen. Por lo general, estas se concentran en el área educativa del gobierno y no instituyen formas de trabajo sistemáticas con otros organismos gubernamentales. Por el contrario, parece necesaria la articulación intersectorial, pero no una intersectorialidad genérica –que suele encontrarse proclamada en la documentación oficial–, sino mecanismos institucionales adecuados, precisos, relevantes y oportunos a propósito de las situaciones que afectan las trayectorias escolares de los sujetos.

Adviértase que nos referimos a la acción del sector educación en todos sus niveles y no solo en el nivel escolar: no se trata de proyectar sobre las instituciones educativas responsabilidades que son propias de otros niveles del Estado; debe denunciarse la sobrecarga que supone requerir que las escuelas suplan localmente lo que el Estado no prevé en otros niveles.

Esperamos haber argumentado suficientemente que los cambios que han experimentado las conceptualizaciones sobre la inclusión educativa llevan a «una reconsideración del problema de las trayectorias escolares, de un *problema individual*, a un *problema que debe ser atendido sistémicamente*» (TERIGI, 2009). Los desafíos de la inclusión educativa no pueden resolverse con una prédica de sensibilización hacia las diferencias: requieren políticas estatales de defensa explícita de los derechos educativos, no solo en las declaraciones públicas sino en las iniciativas y en las modalidades de las prácticas. En un mundo donde las dificultades financieras están poniendo fuertes límites al financiamiento de las políticas, donde la parte de los presupuestos educativos que se financia con el esfuerzo extraterritorial (organismos multinacionales, organismos de cooperación, instituciones de crédito) y privado (ONG) se retrae, y en el que los estados enfrentan grandes desafíos con recursos inciertos, subrayar el carácter sistémico del problema de las trayectorias escolares no encauzadas, y el carácter también sistémico de la construcción de posibilidades para la inclusión educativa, es un imperativo de justicia.

SEGUNDA PARTE

LO QUE NOS APORTAN LAS EXPERIENCIAS

Buenas prácticas iberoamericanas en inclusión educativa

Laura Hernández Izquierdo

La inclusión es un proceso en el que, a pesar de las dificultades que se encuentran en muchas ocasiones, se han realizado y alcanzado logros significativos. La inclusión es un camino que conduce a hallar la manera de fomentar que todos los alumnos se desarrollen y progresen tanto como les sea posible. Las escuelas avanzan hacia ella garantizando la presencia de todo el alumnado y capacitándose para ofrecer un contexto rico en ayudas que permita que nadie quede excluido.

Como se aprecia en los capítulos teóricos de la presente publicación, la diversidad en el aula es un indicador de calidad educativa, ya que el reto que plantea es una oportunidad para la mejora de la actuación docente y un factor insustituible de enriquecimiento personal para el conjunto del alumnado.

Las experiencias de educación inclusiva en la mayoría de países muestran de forma clara que la mejor manera de progresar hacia la inclusión es pensar, diseñar e implementar los cambios necesarios de forma compartida en el marco de un proceso sostenido de innovación educativa. Las prácticas que contribuyen al avance hacia la enseñanza inclusiva deben tener una base sólida, aprovechando las aportaciones de otros profesionales de la educación y las reflexiones previas del propio equipo docente.

La buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación «situada», que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible. No hay buenas prácticas ideales, pues dependen del contexto en el que se desarrollan. Lo que se valora como buena práctica en una zona rural de Guatemala o del Paraguay puede no serlo en la periferia de San Pablo o en una comuna de un barrio acomodado de Santiago de Chile.

Conviene destacar que una buena práctica se desarrolla a partir del compromiso del profesorado, del alumnado y de las familias, y promueve la presencia, la participación y el éxito de todo los estudiantes, sobre todo de aquellos en mayor situación de vulnerabilidad. No es una cuestión de *todo o nada*, sino fundamentalmente de *grado* y de progreso sostenido; es decir, es un proceso.

En los últimos años han ido surgiendo experiencias muy diversas en todos los países iberoamericanos, desarrolladas por comunidades educativas que han aprovechado sus aprendizajes, han optimizado sus proyectos educativos y se han constituido en referencia y ejemplo para otras escuelas de la misma comunidad o región. Todos estos casos muestran una búsqueda consistente y sistemática de cómo hacer una mejor educación para todos los niños y niñas, atendiendo a sus diversidades, necesidades y fortalezas.

A pesar de ello, las experiencias desarrolladas tienen en general muy poca difusión. De ahí la importancia de darlas a conocer, ya que la comunidad educativa no debe estar sola en el esfuerzo de trabajar por una mayor inclusión, sino que tiene que estar apoyada y acompañada por otras escuelas e instituciones sociales y educativas.

Grupos de escuelas trabajando juntas permiten diseminar el conocimiento educativo y las buenas prácticas son un medio para promover el aprendizaje profesional y para incrementar el capital social, intelectual y organizativo; al tiempo que son una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas (BOLÍVAR, 2008).

Como menciona David Hargreaves en la conferencia inaugural de la Networked Learning Communities de 2003:

Una red aumenta el conjunto común de ideas que puede obtener un participante en la misma; y cuando cualquier idea o práctica es transferida, el inevitable proceso de adaptación y ajuste a diferentes condiciones posee un gran potencial para que se mejore la práctica por el destinatario, y entonces se le devuelve al contribuyente en un círculo de constante innovación y mejora. En otras palabras, las redes extienden e incrementan las comunidades de práctica con enormes beneficios.

Es fundamental poner en contacto a escuelas de distintas localidades, regiones y países para el desarrollo de actividades que fomenten el intercambio de ideas, iniciativas, proyectos, recursos y metodologías que promuevan el cambio en la orientación y en la práctica educativa. Los procesos de cambio son los que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva.

Por todo ello, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), a través de diferentes acciones –entre las que se encuentra la presente publicación–, consideró importante y necesario recopilar prácticas educativas en materia de inclusión realizadas en los diferentes países iberoamericanos, y difundirlas en la comunidad educativa iberoamericana. El propósito no es ofrecerlas para que los docentes las reproduzcan, sino otorgar modelos y ejemplos que sirvan como medio para repensar y mejorar el trabajo. No se trata tanto de compararse e imitar lo que otros hacen, sino de reflexionar sobre la situación actual de cada escuela y hacerse preguntas para identificar los pasos a seguir para ofrecer una respuesta educativa más adecuada a la diversidad de todo el alumnado.

En este marco, la segunda sección del libro se focaliza en la presentación de experiencias en la región en materia de inclusión. A lo largo de las siguientes páginas, el lector podrá obtener información sobre el trabajo realizado por miembros de la comunidad educativa en ámbitos diversos:

- *Atención educativa a niños y niñas afrodescendientes.* El artículo «La primera infancia en los pueblos afrodescendientes de Colombia. Una mirada pedagógica y cultural» presenta una iniciativa de la OEI que busca mejorar la calidad de la educación inicial de niños y niñas afrodescendientes de entre 0 y 6 años en la Costa Pacífica y del Caribe de Colombia. Su objetivo es que se generen relaciones interculturales armónicas con otros niños y niñas de distinta condición étnica a través de la capacitación de agentes educativos. Dicha capacitación se focaliza en brindarles herramientas pedagógicas y didácticas con enfoque étnico afrodescendiente e intercultural.
- *Atención educativa de niños y niñas inmigrantes.* El capítulo «Proyecto de educación en la interculturalidad: el colegio Apóstol San Pablo» presenta un proyecto educativo llevado a cabo en Burgos (España) basado en una educación intercultural que ha tenido como foco la gran riqueza educativa que ofrece la diversidad de nacionalidades de su alumnado.
- *Atención educativa del bilingüismo y comunidades indígenas.* El texto titulado «El bilingüismo intercultural como meta vs. el bilingüismo intercultural como punto de partida» hace referencia a la implementación en Paraguay de un modelo de bilingüización (español / guaraní, ambas lenguas oficiales de ese país) desarrollada de manera exitosa en veinte instituciones escolares ubicadas en zonas periurbana y rural del distrito de Quiindy, en el departamento de Paraguarí, en Paraguay. Esta propuesta se diferencia de las demás aplicadas en las escuelas del país porque trabaja la educación bilingüe intercultural iniciando el proceso escolar en una de las lenguas oficiales con carácter de lengua materna e incorporando la otra en carácter de segunda lengua de manera paulatina y procesual.
- *Atención educativa en contexto de pobreza a través de la educación artística.* El artículo «Desafíos en la educación cooperativa» muestra el trabajo desarrollado por la escuela de samba Pimpolhos da Grande Rio, de Río de Janeiro, focalizado en el desarrollo de talleres artísticos que estimulan la conciencia ambiental y la creatividad de alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con altos historiales de repitencia y de fracaso escolar.
- *Atención educativa en aulas hospitalarias.* La experiencia de Uruguay que se describe en el artículo «El aula hospitalaria en su proyección a la comunidad» es la referida al aula hospitalaria de la Escuela Especial n.º 254 y el Hospital Pereira Rossell. Allí se brinda atención educativa a niños ingresados en el hospital o en atención ambulatoria con asistencia frecuente, que padecen dificultades de aprendizaje, asistencia intermitente a la escuela, abandono y/o dificultades de inserción escolar.
- *Atención a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.* El texto “Escuela Oficial Rural Mixta de Aldea Suchiate, Sibinal” da cuenta del caso guatemalteco de una comunidad conformada que aún no cuenta con los servicios básicos como energía eléctrica, agua potable, carretera y puesto de salud, entre otros. La experiencia describe el proyecto educativo de la escuela para la inclusión de alumnos con discapacidad auditiva.

Buenas prácticas iberoamericanas en inclusión educativa

Esperamos que las herramientas, conocimientos y estrategias plasmados en todas y cada una de estas buenas prácticas sean de utilidad a la comunidad educativa iberoamericana y puedan sumarse a los recursos existentes para facilitar el progreso de las escuelas hacia la inclusión educativa.

Es fundamental que la comunidad educativa iberoamericana (familias, docentes, alumnos, directivos...) se sensibilice, se informe, participe y a la vez se dé la oportunidad de favorecer la atención educativa a la diversidad, permitiendo el desarrollo y crecimiento de escuelas inclusivas que respeten las diferencias. De esta forma se ampliará el camino para lograr una sociedad más justa e incluyente.

La primera infancia en los pueblos afrodescendientes de Colombia. Una mirada pedagógica y cultural

Programa de formación de agentes educativos de la primera infancia. Curso semipresencial

Danit María Torres Fuentes

País: Colombia

Institución: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Duración: 2010 a la fecha

Grupo de edad de los participantes: Mayores de edad



No se puede tomar a alguien que ha estado encadenado por años, liberarlo, ponerlo en la línea de arranque y decirle que ahora está libre para competir con los demás y creer sinceramente que con eso hemos actuado con toda justicia...

Hombres y mujeres de todas las razas nacen con las mismas capacidades, pero la capacidad se ve ampliada o impedida según la familia con que se vive, la escuela a la que se asiste y el grado de riqueza o pobreza que a uno lo rodea.

Es el producto de cientos de fuerzas invisibles que actúan sobre el pequeño instante, sobre el niño y finalmente sobre el hombre.

Lyndon Johnson¹⁸ (1965)

INTRODUCCIÓN

El proyecto «Formación de agentes educativos en primera infancia desde pautas de crianza y saberes ancestrales afrodescendientes» es una propuesta que busca mejorar la calidad de la educación inicial de niños y niñas afrodescendientes de entre 0 y 6 años, en la Costa Pacífica y del Caribe de Colombia, con el objetivo de generar relaciones interculturales armónicas con otros niños y niñas de distinta condición étnica; más concretamente en los departamentos del Valle del Cauca, Nariño, Cauca, Chocó, Bolívar y Sucre, por medio de la capacitación de

¹⁸ Vicepresidente (1961-1963) y presidente (1963-1969) de Estados Unidos que lideró la aprobación de legislación a favor de los derechos civiles y la igualdad para la población afroamericana de mediados del siglo xx.

agentes educativos, brindándoles herramientas pedagógicas y didácticas con enfoque étnico afrodescendiente e intercultural, basada en el curso de habilitación para agentes educativos, modalidad semipresencial «Aprendiendo a educar mejor a niños y niñas pequeños», el cual es ajustado por el equipo de especialistas del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), no solo a las características culturales del entorno sino también a las de los agentes educativos participantes.

IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En la siguiente tabla se presentan de manera sistematizada las características de la experiencia que se describe en este trabajo.

TABLA 1

Identificación del proyecto «Formación de agentes educativos en primera infancia desde pautas de crianza y saberes ancestrales afrodescendientes»

Área temática de la experiencia: foco de la experiencia	Formación de agentes educativos de primera infancia en pautas de crianza desde saberes ancestrales afrodescendientes.	
País (especificar si es de ámbito nacional, regional, local)	Colombia. Departamentos de Valle, Nariño y Chocó.	
Institución/es que desarrolla/n la experiencia	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).	
Instituciones colaboradoras	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Ministerio de Educación Nacional Secretarías de Educación del Valle, de Nariño y de Quibdó Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) Programa Presidencial Afrocolombiano	
Instituciones colaboradoras con financiamiento	Ministerio de Educación y Cultura de España Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) Banco Bilbao Vizcaya Argentaria (BBVA) Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón Gobernación del Departamento de Nariño Gobierno del Departamento de Valle Alcaldía de San Onofre, Sucre Alcaldía de Villa Rica, Cauca Gobierno de la Ciudad de Quibdó Ministerio del Interior, Dirección de Comunidades Negras	
Tiempo de desarrollo	4 años, desde enero de 2010 hasta noviembre de 2013	
Población beneficiaria directa e indirecta; cantidad y tipo de beneficiarios (en el caso de agentes educativos, rol o función que desempeñan)	Población beneficiaria	Cantidad de participantes
	Agentes educativos (madres comunitarias, docentes y personal de salud)	2.844
	Beneficiarios indirectos	12.000
	TOTAL	14.844
Modalidad educativa en la que se desempeñan los agentes educativos	Educación no formal	

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes

El proyecto se desarrolla en el marco de la apuesta de la OEI por ofrecer mejores condiciones de vida a la población afrodescendiente.

«Es tiempo de justicia»¹⁹. Con estas palabras, el secretario general de la organización, el doctor Álvaro Marchesi, tituló la declaratoria de la ONU del 2011 como Año de la Afrodescendencia en el mundo, e indicó:

Haremos el máximo esfuerzo durante este año y durante la década entera a favor de las poblaciones afrodescendientes en estrecho contacto con sus comunidades, sus representantes y sus líderes sociales. Daremos visibilidad a su historia, a su vida y a su cultura; trabajaremos con las administraciones públicas y las instituciones sociales para conseguir una oferta de calidad para sus niños y sus jóvenes; colaboraremos para ampliar su educación permanente y su cualificación profesional.

Previo a esta declaratoria, la Oficina Regional había realizado una apuesta por el desarrollo social, económico y político de la población afro, asentada principalmente en el Pacífico. Se trata del Programa de Educación Integral para Población Afrodescendiente, que incluye proyectos relacionados con la formación y cualificación docente, la enseñanza del área de artística, el acceso y permanencia en la educación superior, Luces para Aprender, y la formación de agentes educativos de la primera infancia, entre otros.

Las preocupaciones por la primera infancia inician con una concertación nacional entre las entidades que, a la fecha de su inicio, eran las responsables del desarrollo de la política «Colombia por la Primera Infancia (2006-2010)»: el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La experiencia se inició en 2010, cuando en el país se estaba promoviendo con mayor fuerza el desarrollo de políticas públicas a favor de la primera infancia, constituyéndose en una de las primeras experiencias de alianzas entre la cooperación internacional y los gobiernos nacionales y locales para garantizar las condiciones de calidad en la prestación de servicios y la garantía de derechos de la primera infancia afrodescendiente, superando aspectos centrados en el acceso, para adentrarse en la pertinencia.

Su objetivo prioritario es el de desarrollar habilidades y nuevas prácticas pedagógicas en los agentes educativos²⁰ de primera infancia para promover el desarrollo frente a sus pautas de crianza reconocedoras de la diversidad y la interculturalidad desde saberes ancestrales afrodescendientes.

¹⁹Ver www.oei.org.es . Declaración de 2011 como Año Internacional de la Población Afrodescendiente

²⁰ Se entiende por *agente educativo* a los docentes, cuidadores, jardineras, madres comunitarias y padres y madres de familia que desarrollan acción de educación, desarrollo y protección de niños y niñas en medio familiar, comunitario e institucional.

La primera infancia en los pueblos afrodescendientes de Colombia... • COLOMBIA

Adicionalmente, se busca el fortalecimiento de una pedagogía que integre a la educación para la primera infancia los valores y costumbres ancestrales, y las cosmovisiones y creencias propias de la cultura afrodescendiente, contribuyendo a la afirmación de su identidad, al fortalecimiento y preservación de sus valores y a las relaciones entre los distintos grupos culturales.

Los africanos esclavizados llegaron a nuestro territorio alrededor de 1518. Desde ese momento y hasta la fecha, los pueblos descendientes de africanos han impregnado la región de un legado rico en cultura, folclore, formas de organización y cosmovisión ligada a la tierra, a la naturaleza y a la espiritualidad como centro. No obstante, esas comunidades han estado sometidas a lo que Manuel Zapata Olivella²¹ describió como nuevas formas de esclavización, pobreza, exclusión y racismo.

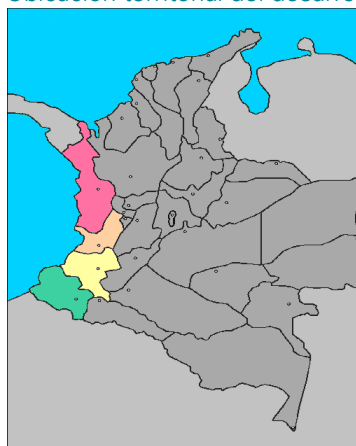
Uno de los elementos centrales en la educación infantil tiene que ver con los procesos de reconocimiento, apropiación y reproducción cultural que se desarrolla desde los procesos de socialización por parte de los agentes educativos (familia, educadores y docentes) que tienen a cargo la formación y el desarrollo integral de los niños; proceso que está mediado por los saberes, las prácticas, las creencias y las habilidades pedagógicas y de crianza de dichos agentes.

Particularmente, se hace referencia a esas prácticas, creencias y saberes de poblaciones afrodescendientes sometidas a procesos de permanente exclusión y discriminación racial (naturalizada y estructural), pues los procesos educativos y formativos en Colombia aún perpetúan estereotipos y relaciones asimétricas entre las culturas.

Ubicación territorial

FIGURA 1

Ubicación territorial del desarrollo del proyecto²²



La población afrocolombiana configura el 10,5% del total de la población colombiana, según datos del Censo de Población de 2005.

El proyecto ha concentrado su acción en la Costa del Pacífico, principalmente en los departamentos Chocó, Valle, Cauca y Nariño, con una inversión cercana a los 350 mil dólares, entre 2010 y 2012. Estas zonas se caracterizan por una densa presencia de grupos afrodescendientes, tanto en las ciudades capitales como en territorios ancestrales titulados en forma colectiva.

²¹ Escritor afrocolombiano, autor de importantes textos como *Chango el Gran Putas*, entre otros.

²² En su orden, departamentos de Chocó, Valle, Cauca y Nariño. Tomado de: www.luventicus.org/mapas/colombia/regionpacifica.html.

FIGURA 2

Jóvenes de Tumaco bailando la danza de tambores en la ceremonia de graduación de la promoción 2012



El Pacífico colombiano es una zona de gran diversidad étnica, cultural y biodiversa. En sus tierras se asientan gran parte de las comunidades ancestrales afrodescendientes. Es la región más biodiversa de Colombia, y en ella se concentran las mayores riquezas hídrica y minera.

Con 1.300 kilómetros de costa, tiene una extensión aproximada de 78.618 km², lo que representa 7,17% del territorio nacional. Se

extiende desde la frontera con Panamá hasta la frontera con Ecuador y desde la cresta de la cordillera occidental hasta el mar.

La zona está conformada principalmente por cuatro departamentos, con una predominancia eminentemente afrodescendiente: Chocó, Valle, Cauca y Nariño. A excepción del primero, los restantes tienen una parte asentada en la costa pacífica y otra en la zona andina (cordillera).

- *Departamento del Chocó.* Integrado por 31 municipios, posee una extensión de 47.000 km². Posee una de las biodiversidades más ricas del planeta: hay cerca de 9.000 especies de plantas, 200 de mamíferos, 600 de aves, 100 de reptiles y 120 de anfibios. Tiene cerca de 441.395 habitantes, mayoritariamente afrocolombianos (82,7%), mientras que el 5,4% de la población es mestiza y el 11,9% restante es indígena²³.

El índice de necesidades básicas insatisfechas en este departamento es de un 81,5%, una cifra muy superior al promedio del país, que es del 37,6%. Además, las poblaciones chocoanas han atravesado agudas crisis humanitarias, que se manifiestan en acciones violentas contra la sociedad civil, amenazas e intimidaciones, masacres, homicidios selectivos, desplazamiento forzado y confinamiento.

- *Departamento de Valle del Cauca.* Ubicado en el suroccidente del país, está constituido por 42 municipios. Según el censo del año 2005, con datos actualizados a septiembre de 2007, su población es 4.161.425 habitantes, de los cuales el 86% se encuentra concentrado en los centros urbanos y el otro 14% se ubica en centros poblados y en zonas rurales, por lo que se considera un departamento predominantemente urbano²⁴.

En cuanto a la distribución étnica, de acuerdo al censo (DANE, 2005), el 72,3% de la población que reside en el departamento se autorreconoce como blanca, el 27,2% como afrocolombiana y el 0,5% como indígena. Los mayores asentamientos de población afrodescendiente están en el litoral pacífico y en el centro-sur del departamento, aunque

²³ Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Censo de población, Bogotá, 2007.

²⁴ Gobernación de Valle del Cauca. Diagnóstico de infancia, adolescencia y juventud. Valle del Cauca, Cali, 2008.

se encuentra dispersa en toda la región.²⁵ Según el DANE, para el año 2008 el 36% de la población del departamento se encontraba en situación de pobreza²⁶, especialmente en las zonas del Pacífico, lugares predominantemente afrodescendientes.

- *Departamento del Cauca*. Está situado en el suroeste del país, entre las regiones andina y pacífica. Cuenta con una superficie de 29.308 km², lo que representa el 2,56% del territorio nacional. Limita por el norte con el departamento del Valle del Cauca, por el este con los departamentos de Tolima, Huila y Caquetá, por el sur con Nariño y Putumayo y por el oeste con el Océano Pacífico. Está dividido en 38 municipios y 99 corregimientos. En este departamento se cuantifica que el 22,19% corresponde a grupos afrocolombianos²⁷.
- *Departamento de Nariño*. Se encuentra localizado al suroccidente colombiano. Tiene 64 municipios en los cuales hay 67 resguardos indígenas y 56 consejos comunitarios de población afrodescendiente. La población total es de 1.719.162 habitantes, de los cuales el 45,2% están en el área urbana y el 54,8% restante en el área rural. Del total de la población, el 53% presenta necesidades básicas insatisfechas y el 27,4% se encuentra en situación de miseria.

El censo de 2005 registró un total de 270.530 afrocolombianos en el departamento de Nariño, asentados principalmente en la región pacífica, que representan el 18% del total de la población departamental.

Los participantes

La mayoría de los participantes en el proyecto son mujeres y hombres que se dedican a los procesos de formación y cuidado de la primera infancia, desde escenarios comunitarios, institucionales y familiares.

Tal y como está definido en la política pública en Colombia, los principales agentes educativos capacitados son madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); docentes de los grados de preescolar y transición; jardineras de hogares infantiles del ICBF, y jardineras de programas regionales de atención a la primera infancia y a estudiantes de escuelas normales superiores, encargadas de la formación de docentes, junto con las universidades²⁸.

En 2010, la focalización inicial del proyecto estuvo dirigida a formar agentes educativos afrodescendiente en asuntos propios del desarrollo infantil. En consecuencia, la experiencia se ubicó en los departamentos de Valle y Cauca. Se capacitaron 1.691 agentes educativos, todas madres comunitarias de los programas del ICBF. Esta primera apuesta obedeció a la necesidad de fortalecer su trabajo pedagógico²⁹.

²⁵ Gobernación del Valle del Cauca. Diagnóstico de infancia, adolescencia y juventud. Valle del Cauca, Cali, 2008.

²⁶ Departamento Nacional de Planeación. Cálculos DNP, SPSCV con base en ICV 1997, 2003 y 2008 del DANE.

²⁷ OEI. Informe técnico del programa «Formación de agentes educativos de la primera infancia». Junio de 2011.

²⁸ Fuente: OEI, «Madres comunitarias», Cartago, Valle del Cauca, 2010.

²⁹ Madres cuidadoras que han venido siendo calificadas en su labor para fortalecer acciones sociales pedagógicas y culturales.

Al año siguiente el proyecto tuvo una transformación importante: pasó de una focalización centrada en lo étnico-poblacional a otra centrada en las prácticas culturales como mecanismo para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia. Esto implicó poner el acento en los agentes educativos y su capacidad para reproducir prácticas culturales en los niños y niñas y sus familias. En este sentido, lo importante en esta etapa no fue la pertenencia étnica de los agentes sino su capacidad de influencia y formación en comunidades afrodescendientes. El trabajo se desarrolló en los departamentos de Valle y Nariño, con una cobertura total de 673 agentes educativos. Los socios estratégicos y financiadores de este proceso fueron el Ministerio de Educación y Cultura de España, la Comunidad Autónoma de Aragón y las gobernaciones de los departamentos de Nariño y Valle del Cauca.

En 2012 se mantuvo la estrategia de focalización anterior y se avanzó en el desarrollo de material de formación, como un compilado de la experiencia en campo. La experiencia se desarrolló nuevamente en Nariño y Valle, y se sumó la ciudad de Quibdó, en el departamento de Chocó. En total se capacitaron 300 agentes educativos, con la financiación del MECD, la OEI, la Alcaldía de Quibdó y los apoyos logísticos de Valle y Nariño.

El enfoque

El trabajo desarrollado por la Oficina Regional se enmarca en dos asuntos íntimamente relacionados: por un lado, el enfoque de derechos para la primera infancia, y por el otro, la etnoeducación y los estudios afrocolombianos.

El primero implica hacer posible la dignidad humana: vivir bien, vivir como se quiere y vivir sin humillaciones³⁰. El segundo consiste en una postura política y pedagógica que parte del conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica, e incorpora conocimientos y tecnologías de otros grupos humanos, en la perspectiva de promover el intercambio, la integración y el respeto por la diversidad, como un capital social y cultural que debe ser generado y preservado³¹.

La base de este proyecto es la acción intercultural, desde la cual se reconoce al otro, se cuestiona, se vincula y se motiva a construir juntos en el territorio, desde lo cultural, lo político y lo social, en la búsqueda permanente de la simetría entre pueblos culturalmente diversos. Las bases de esta acción intercultural son:

- Reivindicar el saber ancestral (diálogo de saberes).
- Legitimar la práctica social como espacio de aprendizaje.

³⁰ Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T881 de 2002.

³¹ Adaptado de MEN. Lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

La primera infancia en los pueblos afrodescendientes de Colombia... • COLOMBIA

- Promover la simetría cultural.
- Facilitar el autorreconocimiento como pueblo negro.
- Favorecer el liderazgo social y comunitario.
- Promover la tradición oral como mecanismo pedagógico.

Las preocupaciones por los estudios de lo étnico afrocolombiano han estado centradas en la educación básica y media, desde los postulados de la Ley 115 de 1994 y el Decreto 122 de 1998³², que hacen obligatoria la enseñanza de los estudios afrocolombianos en todas las instituciones de educación del país.

Aun cuando los procesos de formación para la primera infancia no están ligados exclusivamente al escenario escolar, desde el proyecto se motiva que este tipo de procesos de formación sean pertinentes, social y culturalmente, y promuevan valores culturales autóctonos en todos los escenarios donde se desarrollen.

LOS PRINCIPIOS BÁSICOS DEL PROCESO FORMATIVO³³

Al hablar de cultura, es preciso tener en cuenta las siguientes características:

- Se aprende, se adquiere desde la infancia y se afianza a lo largo de la vida, en un constante proceso de socialización (en la interacción con otros). Se basa en la capacidad de cambio del ser humano; por lo tanto, se transforma.
- Está interrelacionada, lo que significa que cada parte de la cultura está profundamente conectada a las demás, tal como sucede con la cosmovisión, la organización social, los rituales, los sistemas económicos o la simbología.
- Es compartida, pues quienes tienen la cultura la extienden a otros miembros del grupo, con lo cual se genera un sentido de identidad y pertenencia.
- Influye en la forma en que los niños y las niñas se perciben a sí mismos, perciben el mundo e interactúan en él.
- Es transgeneracional, se acumula y pasa de una generación a otra.

³² El Decreto 1122 de 1998 expide normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país, además de otras disposiciones.

³³ Tomado de Alcaldía Mayor de Bogotá, OEI, Convenio 3188 de 2008, Primera infancia e inclusión social. Componente innovación, desarrollo y calidad de la educación inicial. Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), IDIE, Primera Infancia y Derechos de la Niñez, OEI, Lineamientos pedagógicos para la educación inicial indígena para Bogotá.

Dimensiones del proceso formativo

La experiencia desarrollada promueve la integración de los temas propios del desarrollo infantil y de la cosmovisión afrodescendiente desde cuatro dimensiones:

- *Dimensión del desarrollo infantil y de sus derechos.* En esta dimensión se concentran los grandes temas del desarrollo infantil y la garantía de derechos de niños y niñas menores de 6 años.
- *Dimensión política.* Busca generar procesos de reconocimiento y reivindicación de los aportes del pueblo afrocolombiano a la construcción de la cultura colombiana y avanzar en los procesos de identificación y reconocimiento.
- *Dimensión lingüística.* El lenguaje es un campo de permanente intercambio y de construcción y transformación social. Allí están asentados muchos estereotipos y prácticas lingüísticas racializadas, que deben hacerse conscientes y transformarse.
- *Dimensión espiritual.* Resalta los aspectos inmateriales que definen la existencia del pueblo afrocolombiano, y que han coconstruido la existencia del pueblo colombiano.

Estructura metodológica y operativa

El proceso de formación busca un cambio de actitud en los agentes educativos, invitándolos a reconocer al niño y a la niña como un sujeto activo que toma decisiones, participa, cuestiona y manifiesta su gusto y/o disgusto, empleando el lenguaje verbal y no verbal, para lo cual requiere habilidades para *observar con intención*. Asimismo, que sea capaz de generar experiencias significativas, lúdicas y creativas, que a su vez propicien la construcción de conocimiento mediante la interacción con los otros. Su función, en este caso, es la de *acompañar con intención*, de tal forma que los niños y niñas alcancen el desarrollo integral de sus dimensiones de manera afectiva y efectiva. Finalmente, debe promover el desarrollo de *espacios educativos significativos* para el aprendizaje, lo cual se logra aprovechando los escenarios sociales, culturales y ambientales de que se dispone en el territorio.

Cada una de las sesiones tiene cinco momentos: en el primero, de contextualización, el facilitador presenta el tema y explica sus alcances, sus objetivos y la metodología que se ha de seguir; en el segundo momento explora los conocimientos, prácticas y habilidades de los participantes acerca del tema presentado; en el tercer momento, presenta conceptualmente el tema y lo relaciona con los conocimientos y posiciones de los participantes; en el cuarto, realiza ejercicios prácticos para reforzar conocimientos de los participantes, empleando para ello elementos lúdicos y culturales propios de la cultura afro, tales como cantos, alabados, refranes y cuentería, entre otros. Finalmente, en el quinto momento el facilitador prepara los ejercicios para desarrollar en contexto, con los cuales inicia la sesión siguiente.

Figura 3
Los cinco momentos de una sesión del proyecto



LAS PRINCIPALES ACCIONES DESARROLLADAS

El proyecto estableció una ruta básica de operación que contiene los pasos básicos en cinco etapas, en un tiempo promedio de desarrollo de doce meses, con un mínimo de diez meses. Esas etapas se muestran en la tabla 2.

TABLA 2
Etapas de la ruta de operación del proyecto

Etapa	Contenidos	Duración
Socialización y concertación	Reunión con organismos nacionales y regionales Reunión y socialización con organizaciones sociales	Dos meses
Caracterización y aproximación investigativa	Entrevistas Grupos focales (niños, ancianos, agentes educativos) Caracterización de perfil de agentes educativos	Dos meses
Adaptación y transferencia	Reunión con equipos de formadores Ajuste de procesos de formación (adaptación curricular)	Un mes
Desarrollo del proceso de formación	Diez jornadas de formación de 8 horas cada una Desarrollo de ejercicios prácticos en forma independiente Elaboración de plan de implementación	Cinco meses
Seguimiento y evaluación	Seguimiento aleatorio al 30% de los participantes Evaluación de sesiones de formación Evaluación externa	Dos meses

En esta ruta se resalta la socialización con miembros líderes de las comunidades afro como un requisito indispensable para desarrollar acciones en los territorios ancestrales, así como el proceso de generación de conocimiento sobre las pautas de crianza presentes en la comunidad. Esta metodología, que parte de la práctica cotidiana y de lo que saben los sujetos involucrados en los procesos, constituye una innovación propia de los procesos de formación en temas étnicos y culturales.

LECCIONES APRENDIDAS

Después de cuatro años del desarrollo del proyecto, podríamos resumir las lecciones de la siguiente manera:

- La concertación con las comunidades de base y no solo con las autoridades es fundamental para adelantar los procesos, y debe superar la mera consulta. En el caso de este proyecto, en la concertación se han incorporado temas nuevos en la formación, como por ejemplo la cuestión del territorio en el departamento de Nariño, el tema de género en Quibdó y el tema del plan de aula en Valle del Cauca.
- Cada uno de los territorios impactados tienen debilidad técnica y política en relación a los temas de primera infancia afro, lo cual hace que las acciones del proyecto sean referentes para procesos posteriores intervenciones locales.
- El inicio de cualquier proceso innovador –en este caso, primera infancia con componente étnico afrodescendiente– requiere el desarrollo de acciones de cualificación del equipo base. En nuestro caso, correspondió hacer una labor de formación integrando a los profesionales más destacados de las dos temáticas y armando un equipo que diseñó, ajustó y consolidó una propuesta de formación a la medida de los participantes.
- Para muchos de los agentes capacitados los temas tratados han sido una revelación. Esto muestra que la pertenencia étnica no garantiza el conocimiento de prácticas ancestrales, e incluso su práctica no garantiza conocer su sentido e importancia en la conformación de la comunidad afro. En este sentido, el proyecto permite develarlas y hacerlas conscientes.
- Los procesos son potentes en la medida en que se articulan a las políticas públicas y los planes de gobierno de las administraciones municipales. Por otra parte, esta articulación se convierte en una exigencia de todos los gobiernos locales.
- En síntesis, el proyecto ha logrado poner en la agenda pública de los municipios donde se desarrolla el tema de la primera infancia y, sobre todo, la necesidad de fortalecer los valores ancestrales de la comunidad afro para lograr impactos en los procesos de autorreconocimiento y valoración cultural, y prevenir la discriminación racial.

Proyecto de educación en la interculturalidad: el Colegio Apóstol San Pablo³⁴

Juan José Rodríguez Villarroel y Rosa Requejo Gallo

País: España

Institución: Colegio Apóstol San Pablo

Duración: Permanente

Grupo de edad de los participantes: Niños de infantil y primaria

INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI que nos toca vivir es una sociedad altamente compleja. Compleja por la diversidad de corrientes y opciones, por la irrupción de nuevos avances tecnológicos en los hogares y en las escuelas, por la llegada de una dura crisis económica y de valores y, por supuesto, por la convivencia de diversas culturas. Esta multiculturalidad existente no es en sí un valor, pero conviene prestar mucha atención al potencial educativo que encierra.

Un centro escolar debe buscar la forma más idónea de educar a sus estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta el tiempo y la sociedad que les toca vivir. Debe preparar a sus alumnos para que sepan desenvolverse en esa sociedad con expectativas de éxito. Debemos, pues, trasladar al colegio el enriquecimiento que supone la convivencia de diversas culturas, transformando esa multiculturalidad en una educación intercultural.

Nos identificamos plenamente con las ideas de Besalú (2010):

La interculturalidad, si quiere ser algo más que una nueva retórica bienpensante o una moda pasajera en los escaparates precrisis, debe penetrar en el núcleo duro de la escuela, en el conjunto de elementos, acciones y decisiones que rellenan y dan sentido al tiempo y al trabajo escolar. La educación intercultural debe ser un poderoso foco que ilumine lo que acontece en la escuela para darle más claridad, eficacia y rigor.

³⁴ Este proyecto ha recibido el Primer Premio Nacional del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 305 de 21/12/2007), por las acciones dirigidas a compensar las desigualdades en Educación, acompañado de 36.500 euros; el Accesit a nivel regional concedido por la Fundación Educativa Milenio en la convocatoria de Premios al Docente de 2007, y el Premio Local a los Valores Culturales del VI Memorial Jesús Del Pozo.

Por todo ello, desde el curso 2005-2006, el claustro de profesores del Colegio Apóstol San Pablo de Burgos puso manos a la obra para convertir el establecimiento en un centro especializado en educación intercultural.

EL CENTRO APÓSTOL SAN PABLO Y SU ENTORNO

El Colegio Apóstol San Pablo es un centro de carácter privado y concertado que depende del Arzobispado de Burgos. Basa la formación integral de los alumnos en los principios evangélicos, en la enseñanza del magisterio de la Iglesia Católica y en los derechos humanos. Ello supone el respeto y la no discriminación hacia todos aquellos que, pensando de forma distinta, buscan la consecución de sus objetivos educativos por otras vías, siempre que estas, a su vez, impliquen el debido respeto a las anteriormente expuestas.

Es un centro que también basa su proyecto curricular y educativo en la educación intercultural, entendida como una forma de dar respuesta a la sociedad en la que actualmente vivimos, aprovechando y valorando la riqueza que este tipo de educación lleva implícita. De igual forma, está incorporado a *comunidades de aprendizaje*, filosofía educativa que potencia el respeto a lo diverso, la solidaridad, la buena convivencia, la relación estrecha con el entorno educativo y la superación del fracaso escolar.

El centro se halla enclavado en un populoso barrio de la ciudad de Burgos, Gamonal, donde se crearon los primeros polos de desarrollo industrial que atrajeron a la ciudad a muchas personas del área rural. Así, no solo creció su población sino que además desarrolló una idiosincrasia distinta a otras zonas de la ciudad. Luego de un descenso en su cantidad de habitantes, volvió a crecer la población a partir de la presencia de gran cantidad de familias inmigrantes, muchas de las cuales envían a sus hijos a esta institución. Por ese motivo, el colegio adoptó un proyecto educativo basado en una educación intercultural.

LOS PRIMEROS PASOS (CURSO 2005-2006)

¿Por qué este proyecto?

Al constatar que cada vez había en las aulas más alumnos procedentes de otras culturas, pensamos que debíamos propiciar y aprovechar de alguna forma el encuentro entre todos. La diversidad cultural es potencialmente enriquecedora para los alumnos y la búsqueda de nuevos recursos educativos enriquece a la comunidad escolar.



Teníamos presente la idea de que educar en el respeto a esta diversidad prepararía mejor a nuestros alumnos para la vida en sociedad. Por ello, todo el profesorado comenzó a reflexionar y a buscar todo aquello que pudiera servir para que nuestro colegio se convirtiera en un centro especializado en educación intercultural.

El primer año lo dedicamos a formarnos a través de ponencias de personas que ya habían trabajado aspectos interculturales, a recoger todo tipo de información que pudiera servir para lograr nuestros objetivos y a pedir ayuda a instituciones y particulares para poder llevar a buen puerto el ambicioso proyecto que nos habíamos propuesto.

El Centro de Profesores de Burgos, a través de sus asesores, colaboró estrechamente con nosotros. A través de Pilar Esparza se incorporó a nuestro trabajo Asunción Cifuentes García, profesora de la Facultad de Humanidades en la Universidad de Burgos, cuya aportación fue muy rica y clarificadora.

Poco a poco fuimos formando parte de proyectos de formación en centros y de innovación, aprobados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Con nuestro proyecto íbamos a ser pioneros en nuestra comunidad y fuera de ella, y la responsabilidad que esto implicaba nos hizo redoblar los esfuerzos por conseguir que no solo sirviera a nuestro centro, sino que pudiera ser exportable a otras instituciones y otros profesionales preocupados por la educación intercultural.

OBJETIVOS

Antes de comenzar cualquier tipo de proyecto, es necesario precisar lo que se quiere conseguir con él. La riqueza que en un centro educativo supone la convivencia de estudiantes de diversas culturas merece establecer unos objetivos concretos que supongan desde el principio las actuaciones a desarrollar y la meta final que deseamos conseguir. Por ello, se detallan a continuación los objetivos que se buscaron con este proyecto de interculturalidad:

- Convertir el colegio en un centro especializado en la educación intercultural.
- Educar en el respeto a la diversidad.
- Conocer las diferentes culturas con la finalidad del enriquecimiento cultural de todo el alumnado.
- Realizar propuestas organizativas y curriculares para una educación intercultural que beneficie a todos los estudiantes del centro.
- Elaborar unidades didácticas con un enfoque intercultural.
- Implementar documentos de información para las familias y el propio centro, con el fin de aumentar y mejorar las relaciones entre ellas y la institución.
- Aplicar las nuevas tecnologías para obtener información a través del contacto con otros centros que estén realizando proyectos similares, e introducir su manejo por parte de los propios alumnos como una herramienta moderna y eficaz en su formación integral.
- Finalmente, lograr un proyecto dirigido a todos los alumnos del centro, teniendo en cuenta la llegada cada vez más numerosa de alumnos extranjeros y pertenecientes a minorías culturales, a través de la especialización del profesorado y del colegio, para ayudar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y beneficiar al mismo tiempo a todos los demás.

PRINCIPIOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL POR PARTE DEL PROFESORADO

Educar interculturalmente supone tener en cuenta una serie de principios que pueden expresarse a modo de condiciones que se exigen a los profesores:

- Tomar conciencia del propio bagaje cultural, analizarlo críticamente y reconstruirlo sobre nuevas bases.

- Trabajar hacia la mejora del autoconcepto personal, social, cultural y académico de todos los alumnos, lo cual supone aceptarlos a todos como personas de forma incondicional y garantizar su seguridad socioafectiva.
- Trabajar por el éxito escolar de todo el alumnado, lo cual significa tener expectativas positivas sobre sus capacidades y posibilidades y planificar las acciones compensadoras y aceleradoras más adecuadas.
- Promover las estrategias didácticas que sirvan para que los alumnos aprendan más y mejor, y sobre todo para mejorar el conocimiento, la relación y la convivencia con los demás.
- Cultivar actitudes y valores que ayuden y favorezcan la convivencia entre personas y grupos distintos, como el respeto mutuo, la gestión pacífica y democrática de los conflictos, la empatía con los demás, el sentido crítico, etcétera.
- Partir de las necesidades, las experiencias, los conocimientos y los intereses de todo el alumnado, adquiridos muchas veces fuera del recinto escolar, en el ámbito familiar o en el grupo de amigos.
- Revisar la selección cultural que supone el currículo común para hacerlo más universal, más representativo de las diferentes culturas, más funcional y también más justo.
- Luchar contra todas las formas de discriminación, especialmente las de carácter racista, no solo contra las conductas, actitudes y prejuicios sino también contra las teorías o creencias que las sustentan, e incluso contra las normas no escritas que impregnan la cultura occidental elaborada a lo largo de los siglos.
- Ante lo que puede suponer una segregación, apostar siempre por la inclusión.
- Frente a la asimilación –incluir al inmigrante en la cultura local, despegándolo de la suya–, trabajar por el diálogo y los valores compartidos entre las diversas culturas.
- Ante una organización escolar rígida, flexibilizar los espacios y las normas.
- Ante una metodología tradicional, adoptar la de una *comunidad de aprendizaje*.

ACTUACIONES

Después del primer año de formación del plan, comenzamos a reelaborar los documentos base del centro (el proyecto educativo y el proyecto curricular o propuesta pedagógica), adecuándolos a una formación en la interculturalidad, presentando los contenidos desde las diferentes miradas culturales y explicitando valores como la tolerancia, el respeto, la colaboración, etcétera.

Nos hemos constituido en *comunidad de aprendizaje* adoptando todos sus principios y su filosofía. Los fundamentos básicos de una comunidad de aprendizaje, que a continuación detallamos, se incardinan perfectamente en nuestro proyecto de interculturalidad:

- Éxito escolar para todo el alumnado: el objetivo es que ningún niño o niña se quede atrás. Los aprendizajes se aceleran para todo el mundo, sin ningún tipo de discriminación.
- Solidaridad: aprender más matemáticas, más inglés y más lengua no significa dejar de lado el aprendizaje de valores como la solidaridad o el respeto, sino todo lo contrario. El aprendizaje se da de forma solidaria.
- Altas expectativas: se parte de la premisa de que todos los niños y niñas tienen capacidades para aprender. Los objetivos, por lo tanto, no son los mínimos sino los máximos.
- Participación de la comunidad: la escuela abre todos sus espacios, incluida el aula. Si queremos lograr el colegio ideal que todos hemos soñado, la implicación de las familias es imprescindible, por ejemplo, en las comisiones mixtas de trabajo. También dentro del aula, donde diferentes personas adultas –entre ellas familiares, voluntariado y otros profesionales– ayudan a que los estudiantes aprendan más.
- Formación para toda la comunidad: en una *comunidad de aprendizaje* no solo aprenden los niños y las niñas, sino también sus familiares (padres, abuelas...). Así, en cada centro se hacen cosas diversas (internet, tertulias literarias, etc.), dependiendo del interés de las familias.
- Presencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC): para que nuestro alumnado se incorpore a la sociedad actual de la mejor manera, las tecnologías en nuestro centro tendrán cada vez un papel más protagonista.

Las fases de constitución de nuestra *comunidad de aprendizaje* ya han sido superadas en su totalidad; por ello, funciona ya en todos sus aspectos: fase del sueño, grupos interactivos, voluntariado de familias y otras personas implicadas en nuestro proyecto, comisiones mixtas de familiares y profesores, etcétera.

Pedimos a las familias una implicación –adaptada a sus posibilidades– en la formación integral de sus hijos en el centro, y hemos elaborado folletos informativos en varios idiomas: inglés, rumano, búlgaro, portugués y árabe.

Nuestro plan de acogida da respuesta al funcionamiento de nuestro centro, teniendo en cuenta, lógicamente, que buena parte de nuestros alumnos provienen de culturas diferentes.

También hemos elaborado nuestras propias unidades didácticas para todas las asignaturas de educación primaria, orientadas a una educación intercultural. Las mismas han formado parte de un plan de innovación educativa convocado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Las primeras unidades didácticas llevan por título «¿Dónde viajamos hoy?» y «Lecturas interculturales». Los objetivos de la primera son:

- Vivenciar la diversidad existente en el aula como fuente de conocimiento, aceptación y enriquecimiento personal y grupal.

- Interesarse por conocer los países y culturas de los demás compañeros del aula, en especial Colombia, Ecuador, Rumania, Bulgaria, Portugal y Marruecos.
- Analizar las principales diferencias sociales y culturales entre los diferentes países estudiados, para destacar los aspectos positivos.
- Apreciar las diferentes formas de alimentación de los países estudiados, valorando su variedad y su valor nutritivo y relacionándolo con el contexto geográfico.
- Conocer algunos elementos importantes de las lenguas de los países estudiados.
- Comparar diferentes manifestaciones folclóricas de los países estudiados para buscar similitudes y diferencias.
- Intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo sobre la vida en los países de origen y en España, en cuanto a juegos, diversiones, formas de relación, etcétera.
- Comprender las diferentes situaciones socioeconómicas que han obligado a algunas familias a trasladarse a España para buscar un futuro mejor.

Y los que siguen son los objetivos de la unidad didáctica «Lecturas interculturales»:

- Interesarse por el conocimiento de textos literarios de diferentes países y culturas del mundo.
- Estudiar las vías de comunicación y reconocer su importancia para el desarrollo económico de los países.
- Vivenciar la diversidad existente en el aula como fuente de conocimiento, aceptación y enriquecimiento personal y grupal a través de la lectura.
- Utilizar la lectura como fuente de placer y de información, considerarla como un medio de aprendizaje y de enriquecimiento personal y aproximarse a obras de la tradición literaria para desarrollar hábitos lectores, teniendo en cuenta la riqueza de dicha tradición en los países y culturas de procedencia de los alumnos.
- Comprender textos literarios de géneros diversos, propios de las diferentes culturas existentes en el centro, adecuados en cuanto a temática y complejidad discursiva, e iniciarse en los conocimientos de las convenciones específicas del lenguaje literario.

Estas unidades didácticas han sido elaboradas íntegramente por los profesores del centro, divididos en grupos, buscando recursos en internet, bibliografía, aportaciones personales, etc. Todas las unidades didácticas vienen precedidas de la correspondiente parte teórica como fundamento y base para elaborarlas³⁵.

Nuestro proyecto educativo también ha sufrido una transformación, a fin de adecuarlo a los objetivos y al tipo de alumno que queremos formar. A continuación detallamos sus aspectos más relevantes.

³⁵ Toda esta documentación se puede consultar en nuestra página web: www.apostolsanpablo.com.

OBJETIVOS GENERALES DEL COLEGIO

Desde la comunidad educativa del Colegio Apóstol San Pablo nos planteamos las siguientes metas:

- Dar a nuestros alumnos una educación integral: intelectual, humana y religiosa (católica), respetando siempre otras confesiones religiosas existentes en nuestro entorno o provenientes de otras culturas.
- Orientar a nuestros alumnos hacia la verdad y el bien.
- Inculcar en nuestros alumnos un gran sentido de responsabilidad personal y colectiva, de forma que sepan respetarse a sí mismos, a los demás y al medio ambiente.
- Desarrollar en ellos una personalidad segura de sí y capaz de superar las dificultades que vayan encontrando, así como el respeto a las manifestaciones artísticas, religiosas e ideológicas propias y de otras culturas
- Ir desarrollando progresivamente el dominio de la propia voluntad, el altruismo, el sentido solidario y la convivencia armónica entre alumnos de grupos étnicos y culturales diferentes.
- Adaptar los programas educativos a las características del medio en que está el centro, buscando los métodos de enseñanza más adecuados, teniendo muy en cuenta la gran diversidad cultural existente en el mismo.
- Fomentar una estrecha relación entre padres, madres, profesores, alumnos y colaboradores, como elemento clave para conseguir las metas anteriores y como base de la *comunidad de aprendizaje* en que nos hemos transformado.

De igual forma deseamos desarrollar en nuestros alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

- Comportarse de manera solidaria, reconociendo y valorando las diferencias de tipo social y rechazando cualquier forma de discriminación, teniendo en cuenta que este centro ha optado decididamente por la educación intercultural.
- Adquirir una sólida formación intelectual de forma que puedan integrarse en su día en la sociedad como personas con capacidad de colaboración y buena preparación.
- Conocer su cuerpo y la actividad física como medio de relación con los demás, evitando discriminaciones, comportamientos agresivos y actitudes de rivalidad y también como recurso para organizar el tiempo libre.
- Manifestar una actitud responsable hacia su propio cuerpo, adoptando hábitos posturales y alimenticios adecuados, limpieza personal, utilización correcta de espacios y materiales, relacionando estos hábitos con los efectos sobre la salud.

TABLA 1
Modelo de alumno que intentamos formar

Trabajador	Estudioso e interesado por participar en las tareas propias del ámbito familiar y escolar.
Sociable	Afectuoso, honesto, flexible, respetuoso.
Creativo	Sensible, curioso, observador.
Responsable	Obediente, limpio, cuidadoso, ordenado. Dispuesto a cumplir los deberes y obligaciones que la sociedad demanda.
Reflexivo	Crítico. Capaz de pensar con detenimiento y teniendo en cuenta diferentes puntos de vista.
Respetuoso	Consigo mismo, con los demás y con el medio. Que sepa utilizar adecuadamente buenas formas de convivencia.
Tolerante	Que sepa ponerse en el lugar del otro y adaptarse a los cambios que se produzcan en su entorno.
Pacífico	Que sea capaz de controlar su agresividad y mediar en la resolución de conflictos.
Abierto	Que sea receptivo de formas de pensar y comportarse diferentes a las suyas.
Generoso	Que sea capaz de compartir, sin excluir a nadie por razón de sexo, religión, pertenencia a una cultura distinta u otros rasgos de diversidad.

CLIMA INTERCULTURAL

Son varios en el centro los elementos que dan lugar a aprendizajes a través de vivencias cotidianas e interacciones que se producen a veces de forma inconsciente.

Uno de ellos es el empleo del tiempo de forma flexible, que implica cercanía y diálogo continuo con madres y padres. Otro de los elementos es la decoración del centro, a través de saludos y carteles de las dependencias confeccionados en diferentes idiomas y de murales con paisajes naturales y urbanos de los diferentes países de los que provienen los alumnos, con la presencia de imágenes características como banderas, entre otras.

La metodología de trabajo en las aulas también está diseñada en función de lograr el aprendizaje a través de la experiencia cotidiana y la interacción permanente. Por ejemplo, los alumnos que necesitan compensación educativa no salen de su aula para recibir apoyo, sino que la reciben por parte de sus profesores, tutores u otros profesores del centro en ella, salvo casos en los que sea preciso.

Por otro lado, en las aulas se propicia el trabajo cooperativo, sobre todo a través de los grupos interactivos propios de una comunidad de aprendizaje, de modo que se facilita la ayuda a los alumnos que tienen dificultades, mientras los demás potencian sus conocimientos y la adquisición de valores como el respeto, la generosidad, la no discriminación, el saber usar los turnos de palabra, etcétera.

Finalmente, cuando un alumno accede por primera vez al aula se le asigna un tutor elegido entre sus propios compañeros que hable su mismo idioma, si no habla español, facilitando así la integración en el grupo o clase.

El aprendizaje del español se logra fundamentalmente por inmersión, en situaciones naturales como el aula o el recreo, y está basado en el enfoque comunicativo.

NACIONALIDADES PRESENTES EN EL CENTRO

Actualmente conviven en el centro alumnos pertenecientes a 19 culturas diferentes. Hay alumnos de Argelia, Bolivia, Bulgaria, Colombia, China, República Dominicana, Ecuador, Francia, Honduras, Italia, Costa de Marfil, Marruecos, Nigeria, Pakistán, Perú, Portugal, Rumania, Sahara Occidental y Senegal.

Esta diversidad ha supuesto un enriquecimiento formativo único y singular para nuestros alumnos. A lo largo de estos años, el profesorado ha vivido con ilusión la puesta en práctica del proyecto y, al mismo tiempo, se ha enriquecido profesionalmente.

Consideramos a nuestro colegio como un centro educativo innovador y adaptado a las necesidades que precisan los niños que viven en este siglo XXI tan complejo. La amplitud de miras en su formación, tanto académica como en valores, les servirá para enfrentarse con garantías de éxito a los retos que les propondrá la sociedad actual.



CONCLUSIONES

Hemos hecho referencia a la profesora y doctora en la Universidad de Burgos María Asunción Cifuentes García. Su tesis, como hemos expuesto, ha consistido en el desarrollo y en la evaluación de nuestro proyecto de interculturalidad. Por ello, como conclusión a este artículo, deseamos incluir una breve reflexión de la citada profesora que resume fielmente el trabajado realizado hasta ahora.

El Colegio Apóstol San Pablo de Burgos puso en marcha desde el año 2005 un proyecto de educación intercultural que pretende dar respuesta a las necesidades surgidas en el centro al incorporarse a él un buen número de alumnos procedentes de otros países o culturas.

El gran interés que despertó en el profesorado la presencia de este alumnado y sus familias los condujo a involucrarse en un proceso de formación para darles la mejor acogida posible y a partir de ahí se comenzó a caminar por la senda de una auténtica educación, donde se desarrollaran los valores propios de la interculturalidad: diálogo o encuentro, respeto, cooperación, solidaridad, igualdad de derechos...

Los resultados demuestran que en los documentos del centro, especialmente el que recoge el currículo, están muy presentes los valores interculturales y que se ha creado un auténtico clima intercultural, impulsando los cambios organizativos necesarios, que propician el desarrollo de dichos valores. El más importante de estos cambios fue la transformación del colegio en una comunidad de aprendizaje, con el fin de dotarlo de un carácter más inclusivo e implicar a la comunidad, formada por las familias de los alumnos y otras personas o entidades e instituciones del barrio. El proyecto ha contribuido de forma significativa a la formación didáctica y ética del profesorado.

Al subrayar o visibilizar, mediante la investigación, buenas prácticas de educación, como la del Colegio Apóstol San Pablo, se pone un granito de arena para avanzar en el camino hacia una sociedad más inclusiva y pacífica, desde la convicción de que la diversidad es la norma de todo grupo humano.

El bilingüismo intercultural como meta vs. el bilingüismo intercultural como punto de partida. Experiencias en Paraguay

Nancy Benítez Ojeda y Marien Peggy Martínez Stark

Lugar: Distrito de Quiindy. IX departamento de Paraguari, Paraguay

Institución: Ministerio de Educación y Cultura

Duración: Desde 2007

Grupo de edad de los participantes: Niños y niñas de 6 a 8 años

CONTEXTUALIZACIÓN BÁSICA

El presente trabajo refiere la implementación de un modelo de bialfabetización (español y guaraní, ambas lenguas oficiales del Paraguay) desarrollada de manera exitosa en veinte instituciones escolares ubicadas en las zonas periurbana y rural del distrito de Quiindy, en el departamento de Paraguari, en Paraguay. Esta propuesta se diferencia de las demás aplicadas en las escuelas del país que trabajan la educación bilingüe intercultural iniciando el proceso escolar en una de las lenguas oficiales, en carácter de lengua materna, e incorporan la otra en carácter de segunda lengua, de manera paulatina y procesual. En las escuelas de Quiindy, sin embargo, las dos lenguas se trabajan en proporciones iguales desde el comienzo y se mantiene ese carácter durante todo el decurso de formación en el nivel de educación escolar básica.

Un primer punto de reflexión que se pretende comunicar acerca de esta experiencia es su distinción en relación con las propuestas tradicionales de la educación intercultural bilingüe, que la plantean como una meta a cumplir al cabo del proceso de formación. Al respecto, esta práctica demuestra que en contextos en los que el bilingüismo es generalizado es posible el aprovechamiento positivo de la coexistencia armónica de las dos lenguas para lograr un mayor nivel de competencia comunicativa en ambas, garantizando con ello el desarrollo de los aprendizajes. Esta propuesta es el punto de partida de la educación intercultural bilingüe.

Para hacer efectiva esta experiencia se ha logrado una sinergia entre diversos actores, destacándose entre ellos los trabajos realizados con los docentes y con las familias de los niños y las niñas.

En este informe se describen las tareas emprendidas en la formación de los docentes en servicio y en la sensibilización social hacia las ventajas de la nueva propuesta educativa. Asimismo, se hace mención a la producción y aplicación de materiales educativos que acompañan la implementación de la nueva estrategia de educación bilingüe en Paraguay.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN PARAGUAY

La cultura, entendida como la visión y la acción propia de los miembros de una sociedad con respecto a fenómenos de su entorno, es un concepto bastante discutido en los tiempos actuales en los que se debate acerca de los efectos de la globalización en las sociedades nacionales y, específicamente, en sus sistemas educativos.

Paraguay es un país que en su Carta Magna se declara como pluricultural (Art. 140), lo que implica la aceptación de la coexistencia en el territorio nacional de varias sociedades con características particulares, las que, a su vez, conforman la sociedad nacional paraguaya. En consecuencia, la educación paraguaya tiene como desafío, por un lado, contemplar los valores de las diferentes culturas paraguayas, y por el otro, preparar a los estudiantes para acceder a las culturas extranjeras cuyos valores son universalmente aceptados.

En ese sentido, la interculturalidad –es decir, el intercambio activo de valores culturales entre sociedades en contacto– se da en el contexto educativo paraguayo desde dos dimensiones: una, la realizada entre los diferentes pueblos que conforman la sociedad paraguaya, y otra, la realizada desde la sociedad paraguaya hacia la cultura universal.

En los procesos de la interculturalidad, la lengua, en tanto elemento tangible de una cultura, juega un papel muy importante, tanto para la comprensión de una cultura determinada como para la transmisión de nuevos valores culturales que las sociedades van generando a partir del contacto con nuevas realidades sociales o ambientales.

En la educación paraguaya se ha iniciado un proceso de enseñanza / aprendizaje bilingüe a escala nacional que involucra dos lenguas, ambas nacionales y oficiales: el castellano y el guaraní. No obstante, en los procesos iniciales de la educación formal, se respeta la lengua materna de los niños y las niñas que pertenecen a pueblos minoritarios (los indígenas y los inmigrantes).

La educación bilingüe implementada en las aulas desde 1994 responde al concepto de proceso planificado de enseñanza en dos lenguas. Este concepto es mucho más abarcativo que la simple enseñanza de dos lenguas, como podría entenderse la educación bilingüe, porque implica el

tratamiento de la enseñanza y el aprendizaje bilingüe desde dos dimensiones: la primera, el entrenamiento para lograr competencias comunicativas en dos lenguas, y la segunda, la referida a la utilización funcional de dos lenguas en los procesos de enseñanza / aprendizaje propuestos por cada una de las áreas académicas que integran los planes de estudio de la educación formal.

El proceso planificado implica una organización diferente, traducida en la decisión sobre nuevos enfoques de enseñanza de las lenguas, sobre los momentos en que se irán incorporando las habilidades lingüísticas de una u otra lengua, sobre el nivel o la complejidad de utilización de las lenguas en la adquisición de nuevos conocimientos, etcétera.



El proceso, entonces, indica que la enseñanza en dos lenguas se ha de realizar de manera paulatina, siguiendo una lógica, ya que no puede pretenderse que las habilidades lingüísticas tanto en castellano como en guaraní estén en el mismo nivel. Es necesario, por tanto, determinar cuál es la lengua de uso predominante en el niño o la niña que ingresa a la escuela y trabajarla como tal, así como determinar la lengua de menor uso para que también pueda ser trabajada de manera paulatina en el desarrollo de la competencia lingüística o comunicativa en esa lengua. Esto se realiza, entonces, siguiendo un *proceso*.

El proceso de la enseñanza / aprendizaje bilingüe respeta una lógica, es decir, se realiza de manera sistemática, planificada. La planificación se refiere a la dosificación de las destrezas y habilidades lingüísticas que los alumnos han de desarrollar durante los procesos de aprendizaje y a la selección de contenidos de enseñanza que se han de desarrollar en una u otra lengua. El proceso que se realiza siguiendo la lógica mencionada es, entonces, *planificado*.

El modelo de educación bilingüe aplicado responde al de *mantenimiento*. Este modelo refiere a un uso mayoritario de la lengua materna en los inicios del proceso escolar y la incorporación paulatina de la segunda lengua hasta equilibrar el uso de las dos durante el periodo de formación. En este modelo, ninguna de las lenguas se pierde durante el proceso, sino que se pretende lograr el uso coordinado de las dos lenguas, es decir, la meta es el bilingüismo coordinado.

La educación bilingüe aplicada en Paraguay responde a un enfoque que respeta la lengua materna en todo el proceso de la educación formal e introduce una segunda lengua, a través de métodos especiales, de tal manera que los alumnos tengan suficiente competencia comunicativa en las dos lenguas. En la planificación curricular se entiende por *lengua materna* aquella que es de uso preferente por parte de los estudiantes que ingresan al sistema educativo. Por su parte, se entiende por *segunda lengua* aquella en la que el niño o niña tiene menor proficiencia comunicativa.



Tal como fue enunciado anteriormente, las lenguas son los mejores instrumentos para la transmisión de contenidos culturales propios de los pueblos. A través del análisis de las lenguas y del conocimiento de esos contenidos culturales, se puede comprender cuál es la visión del mundo, el sistema de relación social, etc., en los pueblos que las utilizan. Por tanto, enseñar lengua es también enseñar la cultura que está transmitiendo.

Es indiscutible la relación entre lenguas y culturas. Las lenguas son vehículos prestigiosos para la transmisión cultural y, por qué no, también para dinamizar, transformar y proyectar la cultura de un grupo humano. En ese sentido, la educación en dos lenguas –español y guaraní–, implica también la educación en dos culturas. La coexistencia armónica de las dos lenguas en Paraguay se origina en el tiempo de la conquista española en tierras americanas, y se va consolidando con los procesos de mestizaje y la opción preferencial por el uso del guaraní en la comunicación oral por parte de la población paraguaya no indígena³⁶.

Si las lenguas transmiten culturas, los hablantes del castellano que aprenden el guaraní acceden, con este aprendizaje, a los valores de la cultura guaraní, y viceversa, los hablantes del guaraní acceden, gracias al aprendizaje del castellano como segunda lengua, a los valores de la cultura o las culturas que el español transmite. Ahora bien, si en el proceso educativo los sujetos de aprendizaje son bilingües de cuna, es decir, provienen de contextos en los que la comunicación cotidiana se realiza en las dos lenguas sin que ninguna de ellas tenga mayor o menor prestigio en la interacción social, entonces estos ya cuentan con bases culturales diversas no tan homogéneas como las idealizadas cuando se planifican los procesos de la interculturalidad.

³⁶ Es importante destacar que el guaraní es un idioma de origen indígena pero hablado por la mayoría de la población paraguaya no indígena.

Es importante, por tanto, definir en qué contexto se desarrolla el proceso de la interculturalidad en el campo de la propuesta de educación bilingüe en Paraguay. Una primera visión al respecto es que el guaraní es una lengua que transmite mejor los valores de la cultura rural, mientras que el español lo hace con la cultura citadina. Otra mirada a este fenómeno explica que en el Paraguay tanto el español como el guaraní transmiten de manera más o menos homogénea los valores de la cultura local, que puede ser llamada cultura paraguaya y, sobre la aceptación, comprensión y valoración de esta cultura, se accede a los valores de la cultura universal también en español y en guaraní.

El guaraní transmite valores de la cultura rural paraguaya, aunque no es su potestad exclusiva, pues el español también está presente, por ejemplo con la aplicación de léxicos que constituyen arcaísmos para el español actual, como las expresiones *tapia* para la pared, *topar* para expresar encuentro entre dos seres, *legua*, *arroba*, *onza*, *yunta*, etc., como unidades de medición todavía vigentes en el contexto de la ruralidad en Paraguay. Sin embargo, es evidente que en mayor proporción el guaraní es un medio privilegiado de comunicación en el ámbito rural. Y de la misma manera que el castellano está presente en la cultura rural, el guaraní también está presente en las interacciones comunicativas en el ámbito de la convivencia citadina. Por tanto, no es posible distinguir de manera taxativa los límites entre las lenguas en la expresión de los valores culturales rurales o citadinos.

LA EXPERIENCIA DESARROLLADA EN LAS ESCUELAS DE QUIINDY

La propuesta inicial de la educación bilingüe castellano / guaraní en Paraguay responde, principalmente, a los extremos en la distribución del uso de las lenguas en el país, es decir, está dirigida a los de lengua materna guaraní o a los de lengua materna castellana, pero no considera la gran cantidad de niños y niñas que se sitúan en el centro del continuo de la referida distribución del uso de lenguas. En este sector se sitúan los niños y niñas bilingües de cuna, es decir, aquellos que al ingreso en la escuela demuestran niveles de competencia similares en el uso de las lenguas castellana y guaraní.

Para la atención de este grupo, desde el año 2008 el Ministerio de Educación y Cultura ha sumado una nueva modalidad a las dos aplicadas hasta ese momento para la educación bilingüe (la modalidad para niños y niñas de lengua materna guaraní, que es la variante A, y la modalidad para niños y niñas de lengua materna castellana, la variante B). La nueva modalidad, conocida como variante C, responde a las necesidades de oferta educativa demandadas por los niños y niñas que tienen al castellano y al guaraní como sus lenguas maternas con el mismo nivel de proficiencia oral al inicio de su proceso escolar.

A diferencia de las dos modalidades que ya tienen cierta tradición en su implementación, la variante C de la educación bilingüe no sigue un proceso planificado de incorporación paulatina de una lengua, sino que, al considerar tanto al castellano como al guaraní como maternas, las dos lenguas tienen un tratamiento equitativo en sus dimensiones de lenguas de enseñanza y de lenguas enseñadas.

El modelo de educación bilingüe aplicado, por tanto, no es el de mantenimiento, sino que es el *modelo equilibrado*. Este implica el uso equitativo del castellano y el guaraní desde el inicio del proceso escolar y durante toda la formación en su doble carácter: el desarrollo de mayores niveles de la competencia comunicativa en las dos lenguas y el desarrollo de las demás competencias en estas dos lenguas (por ejemplo, competencias para el cálculo, la investigación, la expresión y apreciación estética, entre otras).

La experiencia es considerada de importancia pues constituye una primera práctica en el país en la que se aplica formalmente una planificación para el uso funcional de dos lenguas como punto de partida en la alfabetización inicial. Asimismo, en dicho plan se consideran todos los procesos pedagógicos implicados en la tarea educativa, poniendo en marcha un modelo equilibrado de educación bilingüe.

En este sentido, no menos importante es el tratamiento de la inclusión educativa en dos lenguas que coexisten y cuyo uso es propiedad e identidad de centenares de niños y niñas. La utilización de las dos lenguas, sin sometimiento de ninguna de ellas, es un indicador del respeto a los derechos del niño y de la niña para ser educados en sus lenguas de uso preferencial.

La aplicación del modelo equilibrado, a través de la referida variante C, responde a los siguientes procesos:

- Se aplica el uso simultáneo de las dos lenguas durante la enseñanza para la adquisición y afianzamiento de las destrezas, habilidades y conocimientos en general. Por ejemplo, para la enseñanza de la matemática se utilizan tanto el castellano como el guaraní.
- Posteriormente, se seleccionan los contenidos a ser desarrollados en castellano y los contenidos a ser desarrollados en guaraní, en las áreas académicas (Ciencias, Matemática, Estudios Sociales, etc.).
- La enseñanza de la lectoescritura se realiza de manera paralela en las dos lenguas. Antes de iniciar el proceso de leer y escribir se afianzan las capacidades de escuchar (comprensión oral) y hablar (expresión oral) en castellano y en guaraní.

Los procesos de comprensión escrita (leer) y expresión escrita (escribir) no presentan mayores inconvenientes para ser desarrollados de manera simultánea, pues los sistemas ortográficos del guaraní y del castellano no son sustancialmente diferentes.

Las razones que justifican el desarrollo de la experiencia descripta son:

- Al utilizar las lenguas de uso preferencial del niño y la niña desde los inicios del proceso escolar se garantiza que el progreso académico no se vea afectado por cuestiones lingüísticas.
- El desarrollo cognitivo general del niño y la niña se retrasará si no recibe la enseñanza en sus lenguas de uso preferencial y si el conocimiento de esas lenguas no se sigue desarrollando en la escuela.
- La enseñanza de las lenguas de uso preferencial del niño y la niña es imprescindible para un desarrollo saludable de su personalidad y para el desarrollo de su autoimagen positiva.
- Como ampliación de este último argumento, se puede decir que el uso de las lenguas de uso preferencial del niño y de la niña como medios de instrucción suaviza el impacto cultural que puedan sufrir en el proceso de transición de la casa a la escuela.
- El reconocimiento de la lengua guaraní como lengua enseñada y como lengua de enseñanza (al mismo nivel que la lengua castellana) favorece el mejoramiento de las relaciones sociales entre los grupos que hablan preferentemente guaraní y otros sectores de la sociedad paraguaya.
- La enseñanza en guaraní en el mismo nivel que se realiza en castellano, garantiza llegar a grupos aislados que antes no participaban de los beneficios de la educación, con lo cual se logra la equidad en el acceso a los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la educación en dos lenguas y en dos culturas no es el objetivo al que se llegará luego de un proceso largo y complicado sino, al contrario, la educación en dos lenguas y en dos culturas es la base que asegura aprendizajes funcionales y significativos.

Los primeros resultados de esta experiencia son alentadores, pues muestran buenos niveles de rendimiento de los niños y niñas en comparación a otros que cursan en instituciones que ofrecen oportunidades de aprendizaje similares pero que están desarrollando las variantes A o B de la propuesta de educación bilingüe.

A continuación se describen los factores considerados fundamentales para la implementación exitosa de la experiencia.

La sinergia entre actores sociales y culturales

La selección de las escuelas para iniciar la experiencia de implementación de la variante C de la educación bilingüe respondió, principalmente, a la voluntad manifiesta de los actores educativos locales de Quiindy hacia un compromiso para emprenderla y sostenerla en el tiempo. En esta localidad se encuentran trabajando profesionales docentes que han sido formados en metodologías para la enseñanza de lenguas, para la enseñanza de la lectura y la escritura con

El bilingüismo intercultural como meta vs. el bilingüismo intercultural como punto de partida • PARAGUAY

enfoques constructivistas, para el uso funcional de las lenguas durante la enseñanza de las áreas académicas (dimensión de lenguas de enseñanza), etcétera.

La disponibilidad de cuadros profesionales competentes para iniciar la experiencia ha sido uno de los ejes principales en la toma de decisiones para la focalización.

Quiindy es un distrito cuyo centro urbano está ubicado a 100 kilómetros de Asunción, la capital del país, y cuenta con escuelas asentadas en zonas rurales, zonas periurbanas y zona urbana. La experiencia se desarrolló en escuelas de las dos primeras.

La selección de las escuelas fue realizada con la colaboración de los técnicos de supervisión educativa, miembros de la Red de Educadores Bilingües³⁷, principales puntales para el desarrollo efectivo de la experiencia, pues han sido los profesionales que acompañaron a los docentes en la implementación de las innovaciones pedagógicas.

En primer lugar, los técnicos de supervisión educativa conversaron sobre la propuesta y sobre el conocimiento cierto de la tarea a emprender con los directores y docentes de las escuelas, quienes manifestaron su intención de sumarse y ser partícipes de la experiencia. Asimismo, los padres y madres de los niños y niñas fueron comunicados, tanto al inicio como durante todo el proceso, acerca del trabajo realizado.

Los procesos seguidos con los directores y docentes de las escuelas focalizadas para iniciar la experiencia fueron:

- La presentación de los alcances de la variante C de la educación bilingüe.
- La lectura de los fundamentos teóricos de la propuesta desde los aspectos de la pedagogía, la metodología de enseñanza de lenguas, la sociolingüística y la psicolingüística, entre otras disciplinas.
- La aplicación inicial de la experiencia, con acompañamiento cercano de los técnicos de supervisión, especialistas en educación bilingüe.
- La aplicación de la experiencia con los aportes propios de los docentes, de acuerdo con sus creativities y necesidades de atención prioritarias.
- El monitoreo y el acompañamiento constante de los técnicos de supervisión.
- La evaluación de la experiencia.
- La sistematización de la experiencia.

³⁷ La Red de Educadores Bilingües está integrada por profesionales formados en el área de la educación bilingüe en cursos de especialización, cursos de grado y cursos de posgrado en maestrías.

Los tópicos abordados en la experiencia de la política educativa

Para un desenvolvimiento efectivo de la experiencia, se han trabajado de manera puntual los siguientes aspectos estratégicos de política educativa:

- *Los materiales educativos.* Se han elaborado nuevos textos escolares con la particularidad de su presentación bilingüe. Los nuevos textos que el Ministerio de Educación y Cultura presenta se dividen en dos, de manera que los mismos contenidos se desarrollan en castellano y en guaraní. De esa manera, para la implementación de la variante C, el niño o la niña, de acuerdo a la lengua que se aplica en el desarrollo de una clase en particular, usa su libro en el apartado en castellano o en el apartado en guaraní. Del 1.º al 3.º grado, cada estudiante recibe cuatro libros bilingües, uno por cada área académica desarrollada. Del 4.º al 9.º grado, cada estudiante recibe ocho libros bilingües, también uno por cada área académica.
- *La formación docente.* La educación bilingüe, por ser una innovación bastante significativa para el sistema educativo, requiere la formación de profesionales de la enseñanza que:
 - Manejen con una alta competencia las lenguas castellana y guaraní.
 - Manejen con eficiencia las metodologías pertinentes para la enseñanza del castellano y del guaraní.
 - Manifiesten competencia para la enseñanza de las áreas académicas en castellano y en guaraní.

Estos objetivos fueron trabajados durante la formación en servicio de los docentes. Se ha desarrollado también un test que mide los niveles de comprensión lectora y expresión escrita de los docentes, en castellano y en guaraní. De acuerdo al nivel en que se sitúa al comienzo (inicial, intermedio, avanzado o superior), se aplican durante la formación en servicio variadas estrategias que tiendan a superar los niveles y avanzar en estadios superiores en el uso de las lenguas.

- *La sensibilización comunitaria.* Considerando la diglosia existente en el uso de las dos lenguas mayoritarias del Paraguay y toda la carga histórica y cultural que subyace en esa situación (el guaraní ha pasado por un proceso sistemático con intenciones de desprestigio social), mucha gente aún no confía en las ventajas de la educación bilingüe. Estas ideas contrarias fundamentalmente a la inclusión del guaraní como lengua de enseñanza son contrarrestadas por una efectiva enseñanza, por la demostración de resultados exitosos y por la mayor utilización de esta lengua en todos los contextos comunicativos de la sociedad paraguaya.

LECCIONES APRENDIDAS

A partir del año 2014, la experiencia de la aplicación de la variante C de la educación bilingüe será extendida a otras instituciones educativas del país que presenten situaciones lingüísticas similares a las de Quiindy. Para la difusión de esta experiencia se considerarán los siguientes aprendizajes capitalizados:

- *La funcionalidad de la bialfabetización a los niños y niñas bilingües de cuna.* La experiencia de Quiindy ha demostrado que los niños y niñas bilingües manejan, sin restricción alguna, los sistemas ortográficos de sus dos lenguas, y producen textos significativos en estas dos lenguas sin inconvenientes mayores. Por tanto, la alfabetización en dos lenguas desde el inicio del proceso de lectoescritura presenta ventajas comparativas importantes en relación con el modelo que prioriza una lengua para leer y escribir.
- *La producción y uso funcional de los materiales educativos bilingües.* Al ser bilingües los textos escolares, pueden ser aplicados en cualquiera de las variantes (A, B o C) pues son funcionales para la enseñanza de las lenguas o la aplicación de las lenguas en la enseñanza de las áreas académicas. Además, en estos materiales no se diferencian las lenguas por los contenidos que transmiten sino que, al contrario, se demuestra que las dos lenguas pueden transmitir con eficiencia todos y cualquier tipo de contenido cultural.
- *El mejoramiento en el aprendizaje de las disciplinas instrumentales como Comunicación y Matemática.* Los resultados preliminares demuestran una importante ventaja comparativa en el rendimiento académico de los niños y niñas estudiantes de las escuelas focalizadas en relación con sus pares de instituciones educativas que aplican las otras variantes de la educación bilingüe.

Entre todas las experiencias desarrolladas en el marco de la educación bilingüe castellano – guaraní en el Paraguay, destaca la detallada en esta presentación pues, además de ser una semilla que puede brotar en otras comunidades del Paraguay, patentiza de una manera más concreta el respeto a las lenguas de los niños y niñas y las potencia hacia el desarrollo de aprendizajes funcionales.

Desafíos en la educación cooperativa

Joana Bueno

País: Brasil

Institución: Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Mirim Pimpolhos da Grande Rio

Duración: Desde 2006

Grupo de edad de los participantes: Niños y niñas entre 6-14 años

*Hijos de la sensatez, justicia y mucho amor.
Nietos de la buena esperanza, frutos del sonido de la locura.
Fuertes, saludables, lindos, negros, blancos o indios, los niños de Brasil piden desfilar.*
Gonzaguinha

Con el propósito de llevar el arte a las aulas, Pimpolhos da Grande Rio³⁸ inició en 2006 el proyecto Pimpolhos en las Escuelas, trasladando a las instituciones educativas públicas del municipio de Duque de Caxias talleres artísticos que estimulen la conciencia ambiental y la creatividad de los niños. Para ello se utilizan materiales de fácil acceso, clasificados como “basura limpia”, reciclados a partir de las cajas de galletitas desechadas y de los descartes de materiales del carnaval.

La población atendida actualmente³⁹ cursa el primer ciclo de educación básica en la escuela municipal Lions, de primero a quinto año, con edades comprendidas entre los 6 y 15 años. La escuela ubicada en el barrio de la Villa São Luiz, en la región del municipio de Duque de Caxias, posee un índice de desarrollo de la educación básica (IDEB)⁴⁰ de 4,9%, un 2% por debajo de la meta, con un crecimiento de 0,9 puntos porcentuales en el año 2011.

³⁸ El Grêmio Recreativo Cultural Escola de Samba Mirim Pimpolhos da Grande Rio (GRCESM Pimpolhos da Grande Rio) es una ONG perteneciente al municipio de Duque de Caxias, que participa en los desfiles de escuelas de samba pequeñas, organizado por la AESM-RIO (Associação das Escolas de Samba Mirins), su sede se encuentra en la Rua Conde de Porto Alegre, en el centro del municipio.

³⁹ Pimpolhos en las Escuelas se inició mediante una sociedad con la Secretaría de Educación del municipio de Duque de Caxias, y lleva atendidas a lo largo de seis años más de diez escuelas públicas de enseñanza básica de Caxias.

⁴⁰ El índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) representa la iniciativa de reunir en un solo indicador dos conceptos importantes para la calidad de la educación: flujo escolar y promedios de desempeño en las evaluaciones. Agrega al enfoque pedagógico de los resultados de las evaluaciones a gran escala del INEP la posibilidad de resultados sintéticos, fácilmente asimilables y que permiten trazar metas de calidad educacional para los sistemas. Se calcula a partir de los datos sobre aprobación escolar obtenidos en el censo escolar y de promedios de desempeño en las evaluaciones del INEP o SAEB, para las unidades de la Federación y para el país, y la Prueba Brasil para los municipios (www.educacao.al.gov.br/indicadores/ideb/o-que-e-ideb).

La escuela Lions consta de 22 cursos y atiende a 750 alumnos. Es una escuela inclusiva, en el sentido de que atiende a alumnos de la comunidad que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con altos historiales de repitencia y de fracaso escolar.

Pimpolhos da Grande Rio utiliza el carnaval como herramienta de inclusión social, con el objetivo de promover la educación a través de la cultura en el sambódromo chico, abriendo nuevas posibilidades al hacer uso de la basura limpia a través de materiales reciclados accesibles.

El proyecto Pimpolhos en las Escuelas ofrece una oportunidad de construir y/o rescatar los valores humanos, respetando la individualidad de cada alumno y permitiendo que cada uno pueda expresar su diferencia y especificidad.

A través de talleres se hace uso de la estética del reciclaje, trayendo a la escuela el debate acerca de sus recuerdos y experiencias culturales. Estos talleres fueron denominados por la institución como “lúdico-pedagógicos”, por tener en su espíritu lúdico el impulsor que hace aflorar la imaginación y la fantasía de los niños.

FIGURA 1.

Actividad con basura limpia en la escuela municipal Álvaro Alberto, 2006



Foto: Livia Diniz.

Pimpolhos en las Escuelas es un proyecto innovador tanto para los estudiantes como para los educadores, que usan el carnaval, sus materiales y su tecnología social como espina dorsal para talleres lúdico-pedagógicos. Partiendo de la imaginación de los alumnos se

busca estimular a los niños y jóvenes para que alcancen nuevos conocimientos, haciéndoles sentir que todo puede ser, que no existen límites en su imaginación, que no hay, ni debe haber, ganadores o perdedores, vencedores o vencidos, como en las escuelas de samba de los adultos, donde hay una infinidad de niños pidiendo permiso para desfilan. Así es el desfile de las escuelas de samba *mirim*⁴¹, al contrario de las escuelas «grandes» no suben o bajan de la plataforma conforme sea su puntuación en el concurso anual realizado en el Sambódromo. Como bien dice Gonzaguinha en el epígrafe, «Fuertes, saludables, lindos, negros, blancos o indios, los niños del Brasil piden desfilan».

Ir a la escuela y salir a la Avenida⁴², donde cada martes de carnaval entran en escena los más pequeños para ofrecer un colorido espectáculo de música y danza, en la que llegan a desfilan cerca de 1.500 niños, significa que un desfile *mirim* puede ayudar a la inclusión de muchos niños, al existir la oportunidad de poder trabajar a su lado, con un sesgo dado por ellos, en las que se estimula dentro y fuera de la rutina de la escuela la fantasía y la imaginación propias de la infancia.

Respetando el conocimiento de los niños se indaga para saber más de los involucrados, el proyecto también pretende polemizar sobre sus problemas diarios y conocer su mundo, lo que facilita elaborar una propuesta pedagógica que tenga sentido para ellos. Las actividades intentan diferenciarse de las que se llevan a cabo en la rutina escolar, pero incorporando en ocasiones los contenidos trabajados en el aula por los profesores. Ese intercambio suma valores que acaban por mejorar en la escuela más las tareas, además de potenciar la comunicación con los profesores que trabajan en el día a día con estos jóvenes.

ACTIVIDADES

«¿Qué ocurriría si un cocodrilo llamase a su puerta pidiendo un poco de romero?» Esta frase de Gianni Rodari⁴³ es una manera con la que el autor delibera para estimular la creatividad. Este diálogo se incorporó en las actividades ofrecidas por Pimpolhos da Grande Rio, dentro de la actividad «El mundo está loco» que sirve de estímulo para crear un enfoque imaginativo

⁴¹ Actualmente 17 escuelas de samba *mirim* forman parte de la Asociación de las Escuelas de Samba Mirim de Rio de Janeiro (ASMRIO). Entre los colegios *mirins* no existe competencia, y las fantasías se donan a los niños de la comunidad. Las escuelas del grupo especial, acceso y grupos C, D y E cambian de grupo conforme su puntuación dentro de la competición en el desfile. El orden de los desfiles, tanto de las escuelas grandes como de las *mirim* se decide por un sorteo imparcial.

⁴² Pasarela Profesor Darcy Ribeiro, popularmente conocida como Sambódromo, localizada en la Av. Marquês de Sapucaí, en la ciudad de Río de Janeiro.

⁴³ Gianni Rodari (23/10/1920-14/4/1980) fue un escritor y periodista italiano, famoso por sus libros para niños. Ganador del Premio Hans Christian Andersen en 1970, es considerado por muchos como el más importante autor de libros infantiles de Italia del siglo xx. La frase fue tomada del libro *Gramática de la Fantasía*, p.7.

y posibilita, por ejemplo, el que los niños viajen mentalmente a un escenario en el que un cocodrilo llama en su puerta. Otras actividades de estímulo se realizan preguntando cómo les gustaría a ellos que fuese su escuela o su casa, o incluso buscando un tema o nombre a las comparsas⁴⁴ para que puedan imaginarlas y desarrollarlas en su mundo de sueños.

«¿Cómo crees tú que será el correo en el futuro?» Esa fue la pregunta hecha a un niño de siete años del primer curso de educación básica en la escuela municipal Álvaro Alberto de Duque de Caxias, en 2006. El niño, sin vacilar, respondió que en el futuro los mensajes llegarían «en bolas naranjas que saltarían de país en país y de planeta en planeta llevando los mensajes». A partir de esta fantasía del niño nació una comparsa llamada «Correo del Futuro» que germinó en el desfile anual del 2007 con el tema «¡Llega ya, Futuro!».

FIGURA 2

Comparsa Correo del Futuro. Sambódromo, 2007



Foto: Livia Diniz.

También se llevan a cabo actividades que buscan el reconocimiento de la identidad de cada uno, como ocurre a través del *trecão*, un muñeco hecho con material reutilizado a partir de la basura limpia del carnaval, como retales, cintas y sogas. La actividad se realizó durante algunos meses y terminó configurándose como parte de una propuesta pedagógica que tuviese sentido para los niños.

⁴⁴ La formación de un desfile se compone de una cabecera en la que van representados la comisión de batucada, la reina, la pasista, el abanderado, la carroza y cierran las comparsas las escuadras que van contando la historia del tema escogido por el colegio.

El *trecão* se hizo en todos los cursos, siendo los niños los creadores de sus muñecos que lo utilizaron de juguete y diversión para muchas actividades dentro de la escuela. La totalidad de las clases pusieron un nombre al *trecão* y le inventaron un perfil con una historia, una edad, una casa, sus preferencias de películas, sus colores y comida favorita, etc. Esta actividad tuvo gran aceptación en los alumnos y en los profesores.

Una vez creado, el muñeco se quedaba en el aula para que los profesores desarrollaran nuevas actividades con los estudiantes, integrándolo como un “nuevo alumno”. Fue ese estímulo el que incluso llevó a una profesora del quinto año de la escuela a realizar una pieza teatral donde el *trecão* también participaba.

Roberto, profesor del quinto año de la escuela Lions, percibió que el *trecão* ayudaba a los niños a desarrollar su creatividad: «Eso de crear un personaje, pensar lo que él hace, dónde vive, estimula la creatividad de esos niños. Yo tomé ese concepto para mis clases».

Aquel muñeco fue hecho un día cualquiera por los de la escuela Pimpolhos, y le dieron nombre; a partir de un rollo de papel, una caja y una serie de otros materiales. Eso hace que el niño se involucre; es un trabajo que viene de ellos, de dentro para fuera, donde pueden hacer valer todo el imaginario por medio de una cosa que pueden ver, que pueden tomar (Tereza, directora de la escuela Lions).

FIGURA 3.
Trecão en la copa del árbol. Escuela Lions, 2012



Foto: Joana Bueno.

El *trecão* tuvo veintidós nombres diferentes; cada curso le puso uno, cada uno a su manera, con características distintas y con diferentes identidades. A partir de él, vinieron después

eventos y espacios para el *trecão* que acababa de nacer. Esta acción tuvo muy buena acogida y fue implementada por los profesores, dando al muñeco, creado por los niños, un uso lúdico con labores de desdoble en horarios fuera de la escuela. La iniciativa fue considerada como un beneficio alcanzado, pues una propuesta artística iniciada por los niños generó en los profesores otra forma de llegar a sus alumnos, una forma vinculada al encanto de la fantasía; donde encantar no es siempre una tarea fácil, pero que cuando se consigue, el resto viene de manera más armónica.

Con el objetivo de sacar un poco a los niños de aula e incluso llevarlos fuera de la escuela, se realizó una actividad escultórica sobre un árbol seco que está a dos calles de la escuela. A partir de ahí se tuvo una relación diferente con el árbol, con Luiz, el habitante de la casa de atrás del árbol, con los familiares y vecinos, en definitiva, con toda la comunidad que vive en el entorno de la escuela. Otro espacio exterior utilizado para pasear fue la plaza del barrio, que queda a tres calles de la escuela. Todas estas actividades buscaron también conocer el entorno de la institución para que estos jóvenes tuviesen un mejor conocimiento de la zona donde viven y estudian.

El reconocimiento hecho en el entorno de la escuela es geografía pura; cuando muestro un mapa con sus calles y barrios, ellos no entienden. Pero ir al campo y ver las calles vecinas brinda otra dimensión, trae lo real de la geografía (Roberto, profesor de quinto año de la escuela Lions).

Otávio Avancini, artista y educador del proyecto, comentó respecto del trabajo hecho en el árbol seco:

Desarrollo una escultura en el árbol, pensando en el proceso genealógico del árbol para crear una interlocución entre estudiantes, escuela y comunidad. Ese es el lugar donde las ideas de las personas están siendo talladas como en un diario de imágenes que juntas cuentan esa historia. Los *trecões* hechos por los niños fueron colgados en las ramas del árbol, creando una conexión entre los trabajos desarrollados anteriormente y el ahora, en la que son percibidos por la comunidad. Estamos juntos desarrollando una obra con temas adecuados a la educación, donde el proceso se materializa en su sentimiento de pertenencia a la comunidad, una obra construida a partir de esas relaciones, que transmite toda su potencia como creación artística.

Con sus palabras, Otávio ejemplifica cuán envolvente puede ser una escultura. El lugar donde se encuentra el árbol es ahora cita obligada para la gran mayoría de las personas que frecuentan la escuela Lions y, desde entonces, quien pasa por ahí puede observar, extrañarse y hechizarse con aquello que un día no fue más que un árbol seco. El encanto de la imaginación, como ya se dijo antes, es una tarea que no siempre es simple, pero es muy necesaria en nuestra sociedad actual, en la que se nos bombardea a diario con informaciones, superficiales o no, en tal cantidad que muchas veces no conseguimos ver lo que tenemos enfrente con una perspectiva diferente. El árbol como expresión artística nos trajo esa nueva perspectiva.

FIGURA 4

Escultura arbórea con *trecãos* en la copa. 2012.



Foto: Joana Bueno.

El arte es la forma encontrada por la Pimpolhos da Grande Rio para formar lazos con la educación, pues según su definición en el diccionario, es entendido como una actividad humana ligada a manifestaciones de orden estético o comunicativo, realizada a partir de la percepción, de las emociones y de las ideas, con el objetivo de estimular esas instancias de la conciencia, dando un significado único y diferente para cada obra o situación⁴⁵.

La profesora Lucia Pimentel (2012) define arte como:

Un conocimiento sensible, un modo de pensar, de llegar a creaciones inusitadas y estéticas, el arte propone nuevas formas de ver el mundo y presentarlo con registros diferenciados. Es una construcción humana que envuelve relaciones con los contextos culturales, socioeconómico histórico y político.

“Crear, enseñar y aprender arte es una acción progresiva que supone movimiento externo e interno, transversalidad, trabajo con experiencias individuales y colectivas, reflexionar sobre lo que se enseña y lo que se aprende”⁴⁶.

El trabajo desarrollado por Pimpolhos da Grande Rio es un ejemplo del empleo de la educación artística para transformar en las escuelas lo cotidiano de esos jóvenes.

⁴⁵ Definición de arte tomada del sitio web Wikipédia, <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arte>.

⁴⁶ Discurso de Lucia Gouvêa Pimentel, de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais, titulado «Arte/Educación, Culturas e Identidades», brindado durante la Reunión Interministerial de Arte/Educación organizada por la OEI en Río de Janeiro el 24 de octubre de 2012.

El profesor italiano Loris Malaguzzi⁴⁷, después de la Segunda Guerra Mundial, interesado en la construcción de una nueva escuela en el norte de Italia, agrupó a padres que estaban interesados en una educación pública de calidad para sus hijos. Inició entonces un nuevo sistema de educación en la que se integraron personas de diversas líneas y especialidades para crear un sistema público que desempeñara esta tarea. Pimpolhos da Grande Rio busca esa interacción con un equipo multidisciplinar, formado por artistas, educadores y equipos de comunicación que piensen formas de llegar a los niños de la red municipal de Duque de Caxias a través del imaginario del arte. Ya que así es posible unir el placer al hacer, la cabeza al cuerpo, la mente a la acción, son métodos que guían como trabajar en la escuela, para unir lo lúdico y la matemática, el aprendizaje y la enseñanza.

De esta manera los niños participan activamente y con libertad en las actividades, demostrando mayor entusiasmo y un sentimiento de fortalecimiento más aflorado, por actuar como seres creadores de todo el proceso. Howard Gardner apuntó, en el libro *Los cien lenguajes del niño*⁴⁸, que no basta con involucrar al niño, hay que incluir todo el equipo escolar, profesores y papás de esos niños. Pero más que eso, existe una necesidad de atender entre los actores involucrados para llegar a una integración real cuando ésta se realiza a través de la educación inclusiva.

Pedimos el aprendizaje cooperativo entre los niños, pero raramente sustentamos esa cooperación en el nivel del profesor y el administrador. Pedimos el involucramiento de la familia, pero detestamos dividir la autoría y la responsabilidad con los padres. Saludamos el mérito de descubrir, pero no tenemos confianza para permitir que los niños sigan sus propias intuiciones y palpitos; queremos escuchar, pero preferimos hablar. (Howard Gardner, prefacio. p. xi)

El discurso de Gardner sirve para ilustrarnos en los desafíos que se quieren alcanzar en el proyecto. Se sabe que llegar a los profesores y a los familiares de esos niños no es una tarea simple, pero el equipo viene buscando formas para ampliar su acción y posteriormente replicar lo que viene siendo trabajado en la escuela por los profesores.

El conocimiento, cuando se explora de otras formas, fuera de la pizarra, estimula y potencia el interés en los niños, y nos genera la certeza de que el niño está dotado de innumerables cualidades, y es en ese punto donde está el desafío que lleva a la multiplicación.

⁴⁷ El sistema Reggio Emilia es una filosofía educacional con foco en la educación preescolar y primaria que fue iniciada por el profesor Loris Malaguzzi juntamente con los padres de las aldeas en los alrededores de Reggio Emilia, en Italia. Esto llevó a la creación de un programa basado en los principios de responsabilidad, respeto y comunidad a través de la exploración y descubrimiento, en un ambiente de apoyo enriquecedor a partir de los intereses de los niños a través de un currículo autoguiado.

⁴⁸ Edwards, Carolyn, *Los cien lenguajes de los niños: el enfoque de Reggio Emilia en la educación de la primera infancia*, trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

La profesora Elizabeth, de quinto año, ha conseguido replicar la metodología utilizando un taller de parodias para trabajar las diferentes materias. Según ella, el proyecto vino de una idea para la que la escuela no estaba preparada: «Todo lo que sale de lo tradicional da trabajo». Al preguntarle qué entiende por «tradicional», respondió: «Es quedarse sentado allí, escuchando, copiando, escribiendo... Ahora va a pedir a su alumno que se levante, hable, recite una poesía, invente una música, haga una coreografía... Da trabajo, luego rompe con lo tradicional».

Existe el desafío de hacer comprender esa otra forma de hacer arte en la escuela, en la que se busca una mayor interacción respecto al interés de los niños y jóvenes que allí estudian. Oír lo que ellos quieren decir es un paso importante para intercambiar pareceres, al contrario de la tendencia muchas veces dominante que indica «yo hablo y tú escuchas», «yo escribo y tú copias», «yo mando y tú obedeces».

Elizabeth afirma también que el proyecto ayuda a los niños a identificarse: «A mí me gustó porque cambió la actitud de ellos en el aula, en cuanto al respeto, opinión, civismo... y algunos niños evolucionaron en la oralidad».

FIGURA 4
Identificación del entorno. Escuela Lions. 2012



Foto: Livia Diniz.

El proyecto sigue y cuenta con importantes socios para su continuidad. A los niños y a los jóvenes involucrados se les invita a desfilan en la Avenida con la escuela de samba Pimpolhos da Grande Rio, y para eso basta ir a la calle y seguir estudiando.

Durante el mes que antecede al desfile, esos mismos alumnos de la escuela, junto con los niños de la comunidad caxiense que ya desfilan en la *Pimpolhos*, son invitados a participar del Carnaval Pedagógico, otro proyecto de la institución que enseña la manipulación de materiales para transformarlos en disfraces y accesorios, para conseguir un mejor entendimiento respecto del tema y de las fantasías que visten. Pero no pretendemos detallar ese proyecto aquí. Lo que cabe mencionar es que hoy la institución posee un ciclo de actuación de 360 días al año, pudiendo desarrollar con esos jóvenes el arte / educación de forma inclusiva en la escuela y en la comunidad, literalmente dentro y fuera de la escuela.

El texto contó con el apoyo del equipo del proyecto *Pimpolhos* en las Escuelas. Agradecimientos a todo el equipo involucrado, los niños y profesores por donde el proyecto caminó y camina. Declaraciones recogidas: Adriana Soares, Camila Soares, Cintia Rosa, Elizabeth da Silva Antônio (profesora de Lions), Elziane Cortez Botelho (profesora de Lions), Jaqueline Vaz, Livia Diniz, Luna Leal, Magda Cristina Dias, Márcia Cristina, Maria das Dores Araújo, Mayara Anunciação, Otávio Avancini, Rachel Pires, Roberto Souza de Menezes (profesor de Lions) y Tereza Cristina Teixeira (directora de la escuela). Organización y adecuación: Joanna Bueno.

El aula hospitalaria en su proyección a la comunidad

Carmen Castellano, Graciela Pirotto, Gloria Machado y Teresa Curbelo

Lugar: Montevideo, Uruguay

Institución: Escuela Especial n.º 254 y Hospital Pereira Rossell

Duración: Desde 2007

Grupo de edad de los participantes: Menores de 15 años

CONTEXTO

La experiencia que presentamos aquí se viene llevando a cabo desde 2007 en la Escuela Especial n.º 254 (Inspección de Educación Especial), ubicada en el Hospital Pereira Rossell de Montevideo, que recibe una población de 80 alumnos menores de 15 años.

En su proyección a la comunidad, a través del servicio de apoyo itinerante, brinda asistencia a 36 alumnos de escuelas comunes, mientras que una cantidad variable de estudiantes recibe atención pedagógica en aulas hospitalarias. Para ello, cuenta con un maestro director, cinco docentes de aula, tres profesores de taller, un maestro de apoyo itinerante y dos maestros de aula hospitalaria. Geográficamente se encuentra ubicada a escasas cuadras del centro hospitalario Pereira Rossell, facilitando con ello la coordinación interinstitucional.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La educación especial, en el cumplimiento de la responsabilidad que le compete de brindar atención educativa a los niños con discapacidad o significativas dificultades para aprender, desarrolló, en el transcurso de su proceso histórico, una tradición de coordinación intersectorial con el área de la salud.

Dicha labor fue desarrollada desde todas las escuelas especiales; sin embargo –y si bien más de medio siglo antes había sido creada la Escuela n.º 204 para alumnos con problemas de conducta– fue a partir de la creación del Centro n.º 231 para alumnos con trastornos en el desarrollo que se fueron consolidando vínculos más estrechos con el área de la

salud mental. De forma paralela, se fue construyendo el reconocimiento del impacto del componente afectivo y de salud mental en el desarrollo y en la determinación de vulnerabilidades desde múltiples y complejas causales orgánicas y/o situacionales, y a la inversa, en tramas dialécticamente relacionadas.

Así fueron consolidándose vínculos entre la Clínica de Psiquiatría Pediátrica del Hospital Pereira Rossell y el área de Educación Especial, que crearon las condiciones de respuesta conjunta y colaborativa a la necesidad de dar continuidad educativa al niño hospitalizado mediante la creación de un aula hospitalaria en el nosocomio.

La idea de articulación entre las áreas de Salud Mental y de Educación Especial también tuvo el impulso de la convicción respecto a la vulnerabilidad emocional en que se encuentra cualquier niño o adolescente que padece una enfermedad.



El proyecto fue elaborado en el año 2006 en forma conjunta por la Inspección Nacional de Educación Especial del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y la Clínica Psiquiátrica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (UDELAR), a propuesta de la Inspección Nacional de Educación Especial. Fue aprobado por el CEIP y se dispuso su puesta en marcha en marzo de 2007. Para su funcionamiento se destinaron dos cargos de maestras

(de 30 y 20 horas semanales) radicados y dependientes de la Escuela Especial n.º 254. Para su funcionamiento se acondicionó un espacio dentro del hospital, en la Clínica de Psiquiatría Pediátrica, que fue constituido como aula.

El equipo de trabajo quedó conformado, por un lado y desde el área educativa, por la dirección de la escuela y dos maestros con formación específica y experiencia en la atención de alumnos con dificultades para aprender y en discapacidad, que recibieron el asesoramiento y seguimiento de la inspección de dicha escuela; y por otro lado, por el equipo de salud mental de la clínica.

La población beneficiada por el programa está compuesta por niños y púberes internados en el Hospital Pereira Rosell o pacientes en atención ambulatoria con asistencia frecuente al establecimiento; esto último en virtud de que la interrupción de la continuidad educativa de los niños que deben ser atendidos coexiste en alta frecuencia con

dificultades para aprender, con una asistencia intermitente a la escuela, abandono o dificultades de inserción escolar.

Con frecuencia, a estas dificultades se agregan situaciones vitales complejas y contextos de desarrollo en condiciones de vulnerabilidad social, económica, cultural y/o emocional, lo que se agrava cuando el vínculo con el aprendizaje se interrumpe.

Por estas razones, el proyecto surgió a partir de la necesidad de dar cumplimiento al derecho de recibir educación en forma ininterrumpida que le asiste al niño hospitalizado o en tratamiento médico, y desde el reconocimiento de la importancia de la educación en su desarrollo.

Objetivos generales y específicos

Los objetivos generales que se plantea el programa son:

- Garantizar al niño hospitalizado la continuidad del proceso educativo.
- Responder a las necesidades educativas de los alumnos, hallándose la educación en el hospital integrada en el marco de nuevas tareas, orientada a que el niño recupere hábitos y habilidades que se han debilitado producto de su enfermedad y de las reiteradas ausencias a su escuela.
- Atender a la importancia de la enfermedad en los aspectos cognitivos, emocionales y sociales del niño, y sus efectos en el aprendizaje.
- Reincorporar al niño a su escuela de origen, evitando su marginación del sistema de educación formal y el retraso escolar.

En el proceso de trabajo, y en el marco de estos objetivos generales, se establecen ciertos objetivos específicos:

- Dar continuidad al proceso educativo.
- Aliviar el aislamiento que provoca la internación y poder contar con «otro», potenciar lo sano, elevando la autoestima.
- Facilitar la integración, inserción o reinserción escolar.
- Establecer tramas sociales.
- Integrar las actividades regulares de la Clínica de Psiquiatría Pediátrica.

El formato de intervención

Este ámbito educativo presenta un formato de intervención particular, con las siguientes características: la asistencia del niño al aula es voluntaria; la asistencia del docente a la cama

del paciente está mediada por la autorización del equipo médico tratante; la atención es individualizada; los grupos son heterogéneos, de diferentes franjas etarias; el alumnado tiene una alta movilidad; existe flexibilidad en la aplicación del programa, lo que incluye al horario de clases, que se adecua al alumno y sus circunstancias. Además, las actividades están condicionadas por el estado emocional y físico del niño, y finalmente existe una instancia de seguimiento y apoyo pedagógico a pacientes ambulatorios luego de internaciones o a niños atendidos en policlínicas especializadas de la Clínica de Psiquiatría Pediátrica, como ocurre en los casos de trastornos graves del comportamiento y el humor y de trastornos del espectro autista.

La intervención docente puede producirse en dos ámbitos: el aula, que es el espacio físico implementado dentro del hospital con objetivos pedagógicos, a la que asisten los alumnos que pueden trasladarse y aquellos que reciben tratamiento médico ambulatorio, o la cama, en los



casos en que el niño se encuentra convaleciente y su traslado no resulta posible.

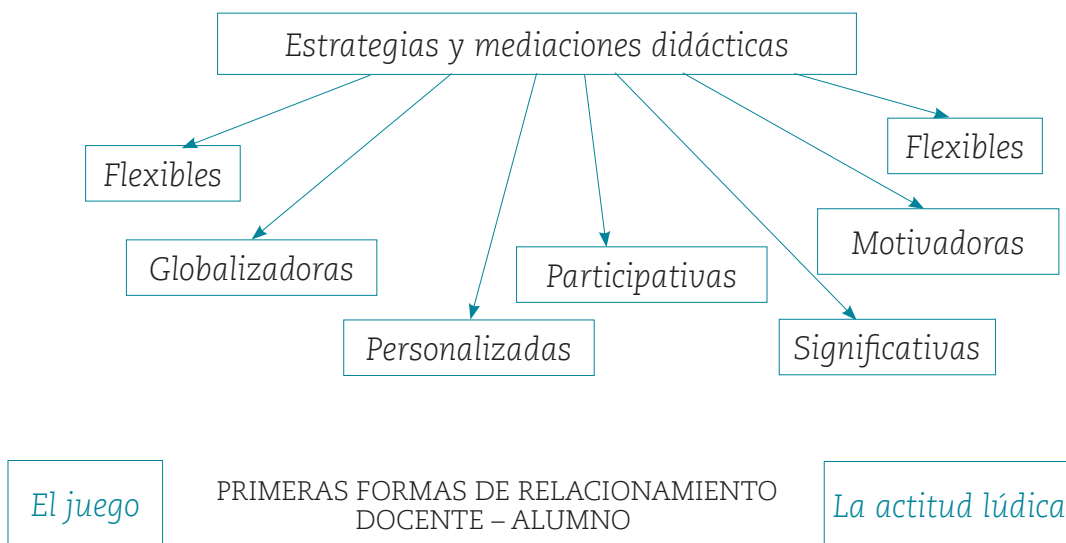
Por otra parte, la modalidad puede ser individual o grupal, dependiendo de las necesidades de los alumnos.

La modalidad individual es necesaria cuando se concurre a la cama del niño, pero incluso en el aula debe intervenir con frecuencia en forma individual para *re-crear*, en forma conjunta, hábitos de

estudio, favorecer modalidades de aprendizaje (de equilibrio entre los procesos de asimilación y acomodación) y atencionales, conocer las adquisiciones y la zona de desarrollo próximo del niño, realizando las adecuaciones curriculares y estableciendo los sistemas de apoyo necesarios en circunstancias muy comprometidas del niño.

La modalidad grupal, por su parte, posibilita la acción socializadora y el intercambio, y funciona con diferentes edades, rendimientos y adquisiciones. Si bien es cierto que requiere de adaptaciones curriculares y sistemas de apoyo específicos, tiene como uno de sus objetivos principales mantener la unidad grupal, buscando el enriquecimiento mutuo y la reconstitución del lugar del niño en una trama con pares.

Otro de los aspectos fundamentales en los que se sustenta el proyecto está ligado a la comunicación con las familias de los niños, lo que se facilita cuando su presencia es cotidiana, brindando y solicitando sostén, apoyo y comunicación desde la función educativa.



CUADRO 1

Contenidos, estrategias y mediaciones privilegiadas entre la asimilación y la acomodación

COMUNICACIÓN	
Lengua: el cuento y la narración.	Propuestas educativas con contenidos de todas las áreas disciplinares.
Lengua: oralidad. Expresión de intereses.	
Conocimiento artístico: expresión plástica, corporal y musical. Programa de potenciación creativa.	Propuestas pedagógicas dirigidas a la atención de dificultades de aprendizaje detectadas o habilidades básicas comprometidas
USO DE LA XO	

Las propuestas educativas parten de dos aspectos centrales. En primer lugar, el *conocimiento del niño* hospitalizado, lo que incluye sus necesidades e intereses, las causas de su internación, el tiempo de intervención previsto y el intercambio con el equipo de salud. En segundo lugar, es necesaria la *generación de un vínculo positivo*.

Como objetivos específicos y funciones del maestro hospitalario, la educación promueve la salud del sujeto humano en cuanto productora de subjetividad y potenciadora de los procesos de humanización, socialización, y acceso a una vida digna y autónoma.

La población de niños y adolescentes menores de 15 años que son asistidos en el Hospital Pereira Rossell, además de presentar enfermedades médicas o psiquiátricas importantes, tienen en su mayoría requerimientos educativos especiales, ya sea por sus deficiencias previas, por su condición de internación prolongada o por la propia repercusión de sus patologías.

Es el docente, desde su especificidad pedagógica, quien colabora en los procesos terapéuticos permitiendo la continuidad educativa para estos niños y adolescentes durante su internación y su recuperación, como así también es quien busca la reinserción en la institución de origen.

El maestro hospitalario

En tanto el maestro hospitalario tiene funciones específicas. En primer lugar, debe enseñar realizando las adaptaciones curriculares y los sistemas de apoyo necesarios a cada niño hospitalizado, de forma que no se interrumpa su proceso educativo y su vivencia como aprendiz. Además, el docente debe realizar estudios y procesos pedagógicos que le permitan detectar dificultades, si las hubiera, y brindar insumos pedagógicos a la labor docente u orientar apoyos una vez que el niño se reintegra a su escuela, si ello fuera necesario.

Por otra parte, es preciso que el maestro desarrolle estrategias de enseñanza, atendiendo a la potencialidad de cada niño y al incremento de su autoestima, fortaleciendo el placer y la disponibilidad para aprender y contribuyendo a la mejora de sus aprendizajes y de su salud. También debe crear tramas sociales internas con pares para el niño hospitalizado; intervenir educativamente con las familias; coordinar con los centros educativos la reinserción escolar, en situaciones de hospitalización prolongada, deserción o asistencia intermitente a su escuela de origen, y orientar reubicaciones escolares cuando fueren necesarias.

En su tarea, el docente hospitalario tiene que buscar y orientar a las familias o referentes para la inserción en tramas sociales de apoyo al niño en circunstancias de vulnerabilidad social; coordinar con los equipos de salud intra y extrahospitalarios, y realizar formación permanen-

te, participando en actividades académicas de la clínica, cursos y participación en congresos en la temática de atención pedagógica hospitalaria.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Según la profesora Agda. Gabriela Garrido, el aula hospitalaria, vista desde la educación, ha significado una fuerte apuesta a la inclusión, en tanto ha sostenido el vínculo de los alumnos con el aprendizaje, mientras que en muchas situaciones sus docentes apoyaron y posibilitaron procesos exitosos de reinserción escolar para alumnos con abandono intermitente, deserción escolar o dificultades para aprender.

Este espacio ha dejado en evidencia la importancia de la salud para la educación y la educación para la salud, así como el alto impacto positivo de la conformación de un equipo interdisciplinario para la atención de los alumnos, el sostén docente y la profesionalización de todos sus integrantes.

El aula hospitalaria ha representado para la Clínica de Psiquiatría Pediátrica un aporte fundamental en la atención integral de los niños y adolescentes atendidos por el equipo de salud. Con este proyecto se concreta una aspiración de larga data de la psiquiatría pediátrica: asegurar el derecho a la continuidad del proceso educativo en aquellos niños que por distintas razones requieren hospitalización.

El encuentro con la educación especial del CEIP fue un proceso largo, con muchos mojones, como el trabajo integrado en el Centro n.º 231, el proyecto de investigación en escuelas especiales y la participación de maestros itinerantes en policlínicas especializadas en psiquiatría pediátrica. Sin embargo, es el proyecto del aula hospitalaria el que posibilita una mayor integración de la salud y la educación. Los maestros hospitalarios, desde su rol pedagógico específico, realizan un aporte muy importante en los procesos terapéuticos, contemplando al niño, su familia y la escuela.

En estos años, el aula hospitalaria se ha constituido en un espacio de salud, aprendizaje, diversión y juego, no solo para los niños sino también para los integrantes del equipo docente y estudiantes de la clínica. La participación de los maestros en las instancias de ateneos aproximó a los docentes y estudiantes de la especialidad a la realidad de las escuelas, a la complejidad de los procesos de aprendizaje y a la potencialidad de la función docente cuando parte de las necesidades y capacidades de cada niño.

El aula hospitalaria en su proyección a la comunidad • URUGUAY

Las mayores dificultades están referidas al requerimiento de adaptación curricular y de acceso a población escolar fluctuante y con diversas vulnerabilidades, así como las dificultades de comunicación con algunas escuelas de origen de los alumnos apoyados, ya que el único medio posible para hacerlo es la vía telefónica o el espacio virtual.

Para concluir, podemos decir que en los años que lleva funcionando el aula hospitalaria su aporte a la equidad e inclusión ha sido muy valioso, y su creación ha sido, sin duda, una apuesta a la esperanza.



País: Guatemala

Institución: Escuela Oficial Rural Mixta de Aldea Suchiate

Duración: Desde 2010

Grupo de edad de los participantes: Alumnos de primer y segundo grado de primaria

Escuela Oficial Rural Mixta de Aldea Suchiate, Sibinal, San Marcos, Guatemala

Luis Géraldy López Meneces

DESCRIPCIÓN DE LA INSTITUCIÓN

Ubicación geográfica

Suchiate es una aldea guatemalteca de clima templado ubicada en el municipio de Sibinal (San Marcos), a 13 kilómetros de la cabecera municipal. Fundada como caserío, pasó después a la categoría de aldea, en marzo de 2009, aunque algunos años antes ya era reconocida como tal por la mayoría de vecinos, tanto del municipio como del departamento.

A pesar de ser una comunidad conformada por 96 familias, aún no cuenta con servicios tan básicos como energía eléctrica, agua potable o un puesto de salud, entre otros. A todo esto se añade su mala comunicación por vía terrestre: trasladarse a la cabecera municipal de Sibinal supone a los vecinos caminar cerca de dos horas y media, por no existir una carretera. El trayecto se realiza a través de una vereda bastante accidentada por la que se accede a la comunidad más cercana, el caserío El Malacate, a partir de donde se puede seguir por carretera. Sin embargo, no hay medios de transporte con los que poder llegar a la cabecera municipal, salvo ocasionalmente, en especial los jueves, que en la cabecera municipal se celebra el “día de la plaza”, que convoca a pobladores de la zona quienes se abastecen de alimentos, medicamentos, vestuario y todo lo necesario para sobrevivir.

Contexto institucional

La escuela donde se desarrolla la experiencia fue fundada el 3 de marzo de 1971 por iniciativa de las madres y los padres de familia, organizados en un Comité Promejoramiento, y la Alcaldía Auxiliar, sin ningún tipo de apoyo institucional, con el propósito de atender las necesidades educativas de la niñez de la comunidad.

El primer edificio de la escuela era muy precario, de paredes de adobe y techos de pajón y sin ninguno de los servicios más básicos. Se empezó atendiendo a 30 niños en dos aulas. Ac-



tualmente cuenta con dos aulas de tipo *block* donde asisten 103 alumnos de primaria y 20 de preprimaria. Los estudiantes con discapacidad auditiva, actores de esta experiencia, cursan en el presente ciclo escolar el segundo grado.

La experiencia de inclusión educativa se desarrolla en un ambiente escolar que promueve la cultura de paz, la inclusión, la tolerancia; es decir, un ambiente fundamentado en valores éticos, morales y culturales.

El equipo de la escuela de la aldea Suchiate está conformado por un director, un docente de primaria y una docente de preprimaria.

En el presente ciclo escolar se ha elaborado el plan de aprendizaje con las debidas adecuaciones curriculares de acuerdo a lo indicado por la Coordinación Departamental de Educación Especial, específicamente en el área de Comunicación y Lenguaje, con el fin de apoyar la promoción de los estudiantes con discapacidad auditiva al grado inmediato superior.

Asimismo, el docente encargado de los estudiantes, por iniciativa propia, investigó en diferentes medios sobre los métodos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad auditiva, y elaboró él mismo el material necesario para que los niños aprendan a leer y a

escribir; incluso a veces, en los recreos, se toma un tiempo para apoyar a uno de los alumnos en sesiones individuales con el objetivo de que aprenda a articular.

La experiencia parte del principio de *equidad*, «basado en garantizar el respeto a las diferencias individuales, sociales culturales y étnicas, promover la igualdad de oportunidades para todos y todas las y los estudiantes». Este es uno de los principios educativos de la escuela –fundamentado en los derechos de la persona humana contemplados en los Derechos Humanos Internacionales, por los que a través del trato equitativo a las personas se respetan las diferencias y las limitaciones individuales– y del Proyecto Educativo Institucional (PEI) iniciado en 2009, cimentado en la visión y la misión del establecimiento:

- **Visión.** La de ser un centro educativo en el que se brinde una educación de calidad, fomentando el desarrollo integral de los estudiantes de acuerdo a los valores éticos, morales, culturales y religiosos de la comunidad, logrando así formar ciudadanos competentes e innovadores a nivel local, nacional e internacional.
- **Misión.** La de ser un centro educativo que oriente adecuadamente a la niñez en edad escolar en el proceso de los aprendizajes, basando sus acciones en la inclusión de todos los estudiantes para que se conviertan en personas analíticas, críticas, proactivas, participativas, cooperativas y tolerantes, forjadores de una cultura de paz que redunde en el desarrollo comunitario integral.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Antecedentes relevantes

La idea de documentar esta experiencia surgió a raíz de la convocatoria para participar en el Concurso de Experiencias de Buenas Prácticas de Inclusión Educativa para el Alumnado con Discapacidad, promovida por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Coordinación Departamental de Educación Especial a través de los supervisores educativos, coordinadores, técnicos y administrativos del departamento de San Marcos y de los medios de comunicación.

A partir de la necesidad de dos niños con discapacidad auditiva, cuyos padres y abuelos no pensaban que pudieran tener la oportunidad de asistir a la escuela porque en ella no se contaba con los recursos suficientes para atenderlos, se los inscribió en primer grado de primaria y se los apoyó de manera especial desde que el comienzo.

Esos dos niños son ahora estudiantes de segundo de primaria, y están recibiendo una educación de calidad en una escuela regular, ya que en el contexto no hay una escuela de educación especial, ni las familias disponen de los recursos económicos suficientes para llevarlos a un especialista que los ayude a desarrollar las habilidades básicas de comunica-

ción que les permitan interactuar con sus compañeros y demás miembros de la comunidad, para que más adelante puedan acceder a un empleo que sirva de apoyo al sostenimiento de sus hogares y, en especial, a su desarrollo integral como personas.

Se decidió realizar la experiencia en el centro educativo porque se conoce el contexto, y porque en este tipo de comunidades lo que el docente no haga por los niños nadie más lo va a hacer, en general debido a la situación de pobreza en la que viven; y también por el compromiso de los docentes, conscientes del derecho de todas las personas a desarrollarse a través de la educación sistematizada y en cumplimiento a lo que establece la legislación educativa. Además, aunque no se cuente con un docente con formación para la atención de casos especiales, se considera que la educación en sí debe ser especial para todos y cada uno de los estudiantes.

Apoyo recibido

Para la realización de la experiencia se contó con apoyo académico a través de la Coordinación Departamental de Educación Especial, que proporcionó documentos con información para la atención a la discapacidad auditiva y una guía de adecuaciones curriculares en el área de Comunicación y Lenguaje.

Sin embargo, no se tuvo más apoyo financiero que el de los padres de los estudiantes con discapacidad, quienes proporcionaron el 50% del costo de las fotocopias del material con el que trabajan sus hijos, mientras que el 50% restante fue un aporte del docente que los atiende.

Equipo de trabajo

Las personas involucradas de forma directa en la experiencia son los dos estudiantes con discapacidad auditiva, quienes participan de forma activa en clase, realizando tareas escolares en colaboración con sus compañeros y cooperando en tareas grupales.

Para ello, dependen de un docente que se ocupa de sensibilizar a la comunidad educativa, investigar métodos y técnicas para la enseñanza a estudiantes con discapacidad auditiva, elaborar material específico para alumnos con esta característica, aplicar esos métodos y técnicas, elaborar un plan con adecuaciones curriculares, realizar las adecuaciones de acceso y velar por la socialización de las acciones realizadas para la práctica de inclusión educativa.

Los padres, por su parte, prestan apoyo financiero para la elaboración del material específico de los estudiantes con discapacidad, y junto a dos encargados se ocupan del apoyo en las tareas escolares que los estudiantes deben realizar en sus casas y de la asistencia a reuniones informativas, de trabajo y formativas con el docente.

Por otro lado, de forma indirecta, 65 alumnos interactúan con sus compañeros con discapacidad auditiva. Se trata de los estudiantes que asisten a los grados que atiende el docente inclusivo, quienes apoyan a sus compañeros en tareas escolares grupales y aceptan las características individuales de ellos.



La participación de cada uno de los miembros de la comunidad educativa en una práctica de inclusión educativa es trascendente, ya que cada uno aporta su experiencia y sus conocimientos en las diferentes áreas. El docente solo no podría llevar a cabo una experiencia de este tipo sin ayuda, pues lo que se pretende es que los estudiantes especiales tengan las mismas oportunidades en todos los ámbitos.

En el caso de los padres y encargados, su participación ha sido muy valiosa por el apoyo que brindan a los estudiantes a la hora de realizar sus tareas escolares, haciendo posible el avance en el aspecto académico. De igual manera, con el afecto que les brindan se logra el crecimiento emocional de estos alumnos.

La participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje ha sido un elemento clave para el éxito que hasta el momento han tenido, ya que la motivación que mantienen para aprender facilita el proceso de enseñanza aprendizaje.

Es destacable la labor del docente, quien cumple funciones relevantes para lograr la inclusión de los estudiantes en la comunidad educativa. Suya fue la iniciativa de atender con calidad a estos niños, y desde el principio se dedicó a buscar métodos para lograr el aprendizaje de la lectura y escritura. Luego buscó la metodología a través de los diferentes contenidos que contempla el curriculum nacional base y de esta acción se desprendieron muchas más. No obstante, la primera y más importante fue la sensibilización de la comunidad educativa.

En el desarrollo de esta experiencia de inclusión educativa, además de beneficiarse de manera directa a los dos estudiantes con discapacidad auditiva, 120 estudiantes regulares se beneficiaron de la convivencia con estos niños especiales, aprendiendo otras formas de comunicación y practicando valores tales como la tolerancia, la equidad y la aceptación.

Objetivo general de la experiencia

La experiencia educativa de Suchiate tiene como objetivo general el brindar una educación de calidad a la población en edad escolar, sin discriminación de ningún tipo, considerando que este es uno de los derechos de los niños y niñas. Al mismo tiempo, también es un objetivo involucrar a los padres en el proceso educativo, en especial a los padres de los niños que presentan problemas auditivos.

Necesidades centrales

Las necesidades para llevar adelante esta experiencia pueden agruparse según tres parámetros: las características de la población, de la institución y de la comunidad.

De acuerdo a las características de la población, una de las necesidades que se presentan con mayor frecuencia es la comunicación abierta entre estudiantes regulares y estudiantes con necesidades educativas especiales; la aceptación de sí mismos como personas y de los demás, especialmente de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En relación a los recursos para lograr los objetivos, está también la necesidad de una infraestructura adecuada para el desarrollo de las actividades pedagógicas, de material didáctico suficiente y de energía eléctrica, que es fundamental para la reproducción de material que deben utilizar los estudiantes, sobre todo quienes presentan discapacidad auditiva.

De acuerdo a la institución, el establecimiento para el desarrollo de sus actividades educativas precisa de material didáctico para los niveles de preprimaria y primaria, una infraestructura adecuada, dotada de energía eléctrica y agua potable, vías de comunicación terrestre, personal docente y equipos tecnológicos.

Una de las necesidades importantes de la institución es reivindicar el papel fundamental del establecimiento, que consiste en brindar educación a la población sin discriminación alguna.

De acuerdo a la comunidad, es preciso lograr una coordinación para adquirir los espacios y los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades educativas que se gestionan ante instancias municipales y departamentales con el objetivo de ampliar la infraestructura e incorporar personal docente, base fundamental en el desarrollo de una educación de calidad.

Como apoyo a los docentes y, especialmente a los estudiantes, han habilitado el salón comunal como aula para el nivel preprimaria, pero este espacio no reúne las condiciones pedagógicas necesarias para la atención a los niños y niñas de este nivel.

Ante falta de energía eléctrica, para la reproducción de material didáctico se han agenciado de una planta que funciona con gasolina, pero deben trasladarse hasta la cabecera municipal de Sibinal para comprar el combustible.

Adaptaciones realizadas

- *Curriculares.* Desde el año 2010, se vienen haciendo adecuaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- *Físicas.* Se acomodó al alumnado en una sola aula que tiene buena ventilación e iluminación y se asignó un lugar inmediato al docente para cada uno de los niños con necesidades educativas especiales.
- *Del personal.* El docente le dio seguimiento al proceso. Para evitar desfases, no se cambió de docente para atender el alumnado de segundo grado.
- *Del docente.* Adoptó el lenguaje de señas en reemplazo del oral.

Otra de las adaptaciones realizadas en el marco de esta experiencia fue la adopción de una terapia de estimulación fonológica. La idea surgió a partir de la siguiente reflexión: si el problema es de origen físico biológico asociado (oír para hablar), entonces debería utilizarse otro sentido para sustituir al de audición; y como la audición depende de vibraciones transmitidas a través del aire, se optó por el sentido del tacto como receptor vibrátil (aparte de ser receptor térmico y detector de texturas) con apoyo de la visión.

La terapia consiste en colocar la mano del alumno (derecha o izquierda según sea diestro o zurdo) en la garganta del maestro, quien pronuncia letras, luego sílabas y por último palabras y frases completas. Esta práctica requiere de mucha paciencia, para que el alumno repita la letra, la sílaba o la palabra hasta alcanzar la casi perfección fonética en los sonidos completos. Es preciso ejercitar hasta lograr esa perfección.

Como materiales de apoyo se han utilizado parlantes de baja potencia (bocinas de radiorreceptores o computadoras e instrumentos musicales), para obtener una amplia gama de tonos e intensidades.

El objetivo de esta terapia es que el alumno llegue a dominar la pronunciación en un porcentaje elevado de palabras del idioma español y en menor medida, la lengua mam⁴⁹.

El resultado obtenido hasta el momento con el uso de esta terapia es que el alumno pronuncia cerca de setenta palabras a la perfección, luego de un periodo de ejercitación de dieciséis meses aproximadamente.

Se ha utilizado diverso material, tanto gráfico –hojas impresas con imágenes y el nombre respectivo, y fichas Fitzgerald– como visual digitalizado con el contenido del lenguaje de señas (abecedario, numerales, palabras).

Desarrollo de la experiencia

La experiencia se organizó en las siguientes fases o etapas:

- **Diagnóstico.** Se realizó un diagnóstico del alumnado a través de pruebas psicopedagógicas con las que se detectó discapacidad auditiva en dos de los 55 estudiantes que fueron inscritos al primer grado de primaria en el año 2010. Para ello se trabajó la capacidad auditiva, visual, motriz y verbal; memoria visual, auditiva, táctil, olfativa y kinestésica.
- **Planificación de los contenidos de aprendizaje.** Se elaboraron las adecuaciones curriculares de acuerdo al problema de discapacidad detectado, según los contenidos por competencias para el área de Comunicación y Lenguaje de cada curso (tabla 1).
- **Aprestamiento.** Se realizaron ejercicios de lateralidad, ubicación espacial y temporal, inducción fonológica (incluye discriminación de sonidos iniciales y finales de palabras). Para ello se trabajó en la conciencia fonológica, del tiempo y espacio, lateralidad y desarrollo de habilidades motrices: fina y gruesa.
- **Desarrollo de actividades de aprendizaje.** Con el material gráfico previamente elaborado, se encaró el proceso de los aprendizajes a través del lenguaje de señas. Se desarrollaron los contenidos especificados en las adecuaciones curriculares y con los materiales previamente elaborados, tomando en cuenta la necesidad de los estudiantes con discapacidad.
- **Evaluación.** El proceso de evaluación fue de carácter permanente y formativo, de acuerdo a las adecuaciones curriculares. Los contenidos contemplados en estas adecuaciones, desarrollados en las diferentes actividades de aprendizaje, fueron evaluados a través de instrumentos de observación como listas de cotejo, hojas de trabajo, portafolio, etcétera.

⁴⁹ Lengua maya hablada en el noroeste de Guatemala.

TABLA 1
Adecuación de contenidos basado en el currículo nacional base.
Área de Comunicación y Lenguaje

COMPETENCIAS	INDICADORES DE LOGRO	CONTENIDOS
1. Escucha diferentes mensajes, demostrando comprensión por medio de gestos, movimientos corporales o en forma oral.	1.1. Demuestra respeto hacia las personas a quienes escucha y hacia las prácticas comunicativas de otras culturas.	1.1.1. Demostración de respeto hacia la persona que se comunica.
		1.1.2. Práctica de normas de cortesía en conversaciones, diálogos y discusiones.
	1.2. Utiliza gestos y lenguaje corporal para responder a mensajes escuchados.	1.1.3. Demostración de respeto hacia gestos y prácticas comunicativas comunes en otros idiomas y culturas del país.
		1.1.4. Uso de expresiones de cortesía por medio del lenguaje de señas.
1.3. Establece la relación entre símbolo, sonido y significado (conciencia fonológica).	1.2.1. Seguimiento de instrucciones orales con tres o más eventos.	1.1.5. Demostración de respeto por el derecho a la diferencia de opinión.
		1.2.2. Interpretación de rimas, cuentos, poemas y canciones, entre otros, por medio de gestos y movimientos corporales.
	1.3.3. Identificación del fonema inicial y final en palabras que lee.	1.2.3. Reconocimiento de la rima en el lenguaje poético por medio de los grafemas.
		1.3.6. Identificación de la diferencia que representa, en cuanto a su significado, la sustitución de una letra en palabras determinadas. (luna-lana).
1.4. Emite opiniones que reflejan diferentes niveles de comprensión de lo escuchado.	1.3.8. Segmentación de las sílabas que conforman las palabras que lee o escribe según grafemas que la integran.	1.3.4. Reconocimiento de la rima en el lenguaje poético por medio de los grafemas.
		1.3.9. Identificación de las sílabas que integran determinadas palabras que lee o escribe.
	1.4.2. Establecimiento de similitudes y diferencias entre las características de los personajes que protagonizan los cuentos o las narraciones que lee.	
2. Expresa oralmente su respuesta a mensajes emitidos por otras personas.	2.2. Utiliza diferentes estrategias para responder oralmente los mensajes recibidos.	1.4.6. Inferencia o suposición de ideas relacionadas con los mensajes que lee.
		1.4.7. Expresión de opiniones que reflejan análisis y evaluación con respecto al texto que lee (comprensión crítica).
	2.3. Demuestra seguridad al emitir oralmente sus opiniones ante mensajes recibidos.	2.2.1. Emisión de información que se solicita.
		2.2.3. Emisión de opiniones personales dentro y fuera del aula.
3. Utiliza el lenguaje no verbal como un auxiliar de la comunicación oral en la manifestación de sus ideas, sentimientos y emociones.	3.2. Utiliza sonidos onomatopéyicos para reforzar sus mensajes orales.	2.2.5. Narración de experiencias propias o de otros y de mensajes orales que escucha, resumiendo o aclarando la información.
		2.2.6. Narración de cuentos, leyendas, poemas y otros tipos de texto que lee.
	3.2.2. Comprensión de palabras que reproducen el sonido de animales (miau, pio pio).	
8. Utiliza el lenguaje oral y escrito para adquirir información con respecto a los elementos de la vida cotidiana.	8.1. Utiliza diferentes estrategias del lenguaje oral para adquirir información en eventos de la vida cotidiana.	2.3.1. Organización lógica y secuencial de la información.
		2.3.2. Descripción o narración de experiencias utilizando oraciones completas y pronunciando claramente las palabras.
		2.3.3. Descripción de personajes, lugares u objetos utilizando los adjetivos apropiados.
8.1.1. Formulación de preguntas escritas y/o en lenguaje de señas para definir la información que recibe.	8.1.3. Organización de la información que transmiten los medios audiovisuales.	3.2.4. Identificación de palabras que nombran el efecto que produce el sonido emitido por animales (zumba, rebuzna).
		8.1.4. Organización de entrevistas para obtener información con respecto a eventos de la vida cotidiana.

Todos estos contenidos, que fueron trabajados en las distintas fases de la experiencia, se basaron en el currículo nacional base y se refieren a tópicos de incapacidad auditiva-fonética y adecuaciones curriculares. Los contenidos trabajados se elaboraron a través de un método global y su procedimiento fue la observación, la transcripción, la lectura con lenguaje de señas y el dictado con lenguaje de señas.

Se realizaron ciertas actividades para favorecer la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, como la conformación de equipos de trabajo en el aula con la participación de alumnos regulares y otros con necesidades especiales; actividades recreativas, como juegos de fútbol y básquetbol, y actividades culturales, como danzas folclóricas. Se utilizaron materiales elaborados para tal efecto, como hojas con imágenes subtituladas.

La experiencia provocó comentarios significativos como respuesta al desarrollo del proceso de las personas involucradas, algunos de los cuales vale recuperar aquí:

Estamos contentos porque nuestro hijo ya sabe leer y escribir mediante el lenguaje de señas y deseamos seguir apoyándolo para que continúe sus estudios, de ser posible en el nivel medio, ya que consideramos que debe tener la oportunidad de desenvolverse normalmente dentro de la sociedad a pesar de su discapacidad. (Padres).

Gracias profe por el esfuerzo que usted está haciendo para enseñar al niño. Tenga mucha paciencia con él porque no es un niño como los demás; él tiene el padecimiento de sordera. Nosotros estamos muy contentos porque él no tiene quien lo ayude por ser huérfano, y con usted hemos encontrado apoyo para que nuestro nieto se supere y algún día se va a poder defender en la sociedad. (Abuelos).

Es una dicha enorme poder adentrarse a las necesidades de niños y niñas que son iguales a todos los demás niños y niñas de la comunidad, solamente con capacidades diferentes. Es sorprendente ver que ellos, a pesar de sus limitaciones auditivas y fonéticas, tienen una gran capacidad de asimilación, paciencia y respeto hacia los demás, y son niños proactivos y sobre todo dedicados a su trabajo en la escuela. (Docente)

Durante la elaboración de la experiencia se produjeron cambios relevantes en los alumnos de todos los grados, apreciándose una mentalidad más tolerante y solidaria. A los dos alumnos con discapacidad auditiva se los ubicó frente al pizarrón para ser mejor atendidos.

Tanto las familias como la comunidad disfrutaron del logro en los aprendizajes de estos alumnos, se interesan por saber cómo se pueden comunicar por medio del lenguaje de señas y han aprendido a utilizarlo aunque sea en parte, lo cual fortalece y motiva a los alumnos para mejorar su aprendizaje en la escuela y realizar sus trabajos o tareas escolares.

El alumnado, los docentes y la comunidad educativa en general han afianzado los valores de tolerancia, respeto, cooperación y solidaridad, como resultado de la interacción con los alumnos no oyentes, y en determinado momento dándoles a cada uno de ellos la importan-

cia de su capacidad de aprendizaje desarrollando otras habilidades a pesar de sus limitaciones auditivas.

Otro de los logros es que se ha difundido el lenguaje de señas en el medio escolar y comunitario, permitiendo la integración y comunicación eficiente. No obstante, se encontraron varias limitantes para el desarrollo de la experiencia, entre ellas la falta de servicios básicos –principalmente de energía eléctrica y vías de comunicación– y de infraestructura adecuada en el medio educativo, ya que la disponible resulta insuficiente para atender a la población en edad escolar.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Logros

En lo que respecta a la identificación y evaluación de los principales logros, podemos mencionar:

- *Planificados.* La intención era que los niños aprendieran a leer y escribir mediante el lenguaje de señas.
- *No planificados.* Todos los alumnos del grado se apoyaron en el lenguaje de señas para su aprendizaje, extendiéndose esta situación al medio comunitario.

Los indicadores a tener en cuenta se clasifican en:

- *Cualitativos.* El alumnado desarrolló valores de autoestima, cooperación, tolerancia, respeto y solidaridad.
- *Cuantitativos.* El 100% de los alumnos del grado aprendieron a leer y escribir mediante el lenguaje de señas, incluyendo a los niños con necesidades especiales, lo cual ha permitido una comunicación efectiva y colectiva. Por otra parte, el 10% de la población de la comunidad ha aprendido parte del lenguaje de señas y también contribuye a la inclusión social de los estudiantes, reforzando de esta manera el aprendizaje adquirido en la escuela y constituyéndolo en aprendizaje significativo.

Durante el desarrollo de la experiencia se lograron los siguiente efectos positivos:

- *En la población beneficiada.* Desarrollo de valores como la autoestima, la cooperación, la tolerancia, el respeto y la solidaridad.
- *En el ámbito de la institución.* La escuela se ha dado a conocer a nivel departamental a través de esta experiencia de inclusión educativa, dándole cumplimiento así a los decretos y acuerdos que especifican la práctica de inclusión educativa de la población con necesidades educativas especiales en los establecimientos de educación regular a nivel nacional.
- *En el equipo de trabajo.* El personal docente que trabaja en la escuela ha adquirido experiencia para atender a niños con necesidades educativas especiales y se ha visto

motivado para seguir apoyando a los estudiantes a que culminen el nivel primario, instándolos a seguir hasta concluir con una carrera profesional, con la que podrán desenvolverse en la sociedad.

Comentarios generales

Ha sido un reto fuerte abordar esta clase de situación educativa, tanto para el docente como para el alumno y su encargado. Por otro lado, es toda una satisfacción el saber que el esfuerzo ha tenido un resultado positivo: el alumnado con necesidades especiales está incluido en el proceso de los aprendizajes que llevan los alumnos regulares y el establecimiento está logrando su cometido como institución que brinda educación formal a la población en edad escolar de esta comunidad.

Dificultades

A lo largo de toda la experiencia nos hemos encontrado con las siguientes dificultades:

- **Financieras.** Falta de apoyo institucional para sufragar los gastos generados para realizar la experiencia. Los padres de los alumnos y el docente aportan los fondos necesarios.
- **Asistencia técnico-pedagógica.** Fue muy limitada, hasta que se buscó asistencia en la DIDE-
DUC de San Marcos, ya que no se tenía conocimiento pleno del caso de los niños de esta escuela por la distancia que se encuentra de la cabecera municipal y departamental.
- **Material didáctico adecuado.** La falta de material se cubrió con la elaboración de material gráfico y buscando el abecedario en lenguaje de señas, todo por iniciativa del docente. Posteriormente se recibió material de apoyo por parte de la Coordinación de Educación Especial de la DIDE-
DUC de San Marcos.
- **Tecnológicas y de servicios:**
 - Servicio de señal telefónica casi nula.
 - Servicio de internet totalmente nulo.
 - Ausencia de servicio eléctrico en la comunidad.
 - Falta de carretera, factor que limita las posibilidades de viajar a obtener material y suministros, como gasolina.
 - Energía eléctrica obtenida de un generador de gasolina que provoca irregularidades en el equipo de impresión y cómputo.
 - Equipo de impresión y cómputo funcionando con irregularidades.

Los indicadores cuantitativos y cualitativos que se pueden extraer de la experiencia son:

- **Cuantitativos.** Se resolvieron el 95% de las dificultades.
- **Cualitativos.** Efectos de las dificultades:
 - En el proceso: retraso en la elaboración y obtención de los materiales y suministros indispensables, y del propio proceso de los aprendizajes.

- En el equipo de trabajo (docentes y padres: fue necesario doblar el esfuerzo para lograr los objetivos trazados, ya que para obtener los materiales necesarios hubo que trabajar hasta altas horas de la noche con pocos recursos, contando con la disponibilidad de los padres para conseguirlos, sobre todo el combustible que permitiera imprimir los materiales para uso de los estudiantes.

En general, los resultados obtenidos son satisfactorios, pese a las dificultades encontradas, algunas previstas y otras imprevistas, las que se tuvieron que afrontar para lograr los objetivos propuestos y alcanzar las competencias establecidas.

Gracias al apoyo recibido en el ámbito institucional, comunitario, escolar, económico y técnico-didáctico, es posible brindar la educación con calidad y pertinencia a todos los niños y niñas de la comunidad de la aldea Suchiate, especialmente a quienes afrontan problemas de discapacidad en sus diversas manifestaciones, aunadas a las necesidades educativas, económicas y familiares de los niños que provienen de familias desintegradas, los cuales están al cuidado de sus abuelos y otros familiares.

Conclusiones

Atender a los alumnos con necesidades especiales de audición e incluirlos en el proceso de los aprendizajes en el ámbito de alumnos regulares a través de una metodología adecuada, constituye una satisfacción muy grande.

Con esta experiencia no solamente salieron beneficiados los estudiantes con discapacidad, sino toda la comunidad educativa, ya que todos han participado activamente y han puesto en práctica valores tales como la tolerancia, el respeto a las diferencias individuales, la solidaridad ante las dificultades que afrontan determinadas personas.

Es importante la práctica de educación inclusiva en las escuelas regulares del país, ya que permite la atención integral a los niños y niñas, cumpliendo los propósitos de las políticas de equidad, calidad educativa y ampliación de cobertura.

Es una oportunidad más de crecer profesionalmente y un alto privilegio el de atender a niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Bibliografía

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2005). «El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva». Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona, España.
- AINSCOW, M. y otros (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Morata.
- AINSCOW, M., y MILES, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next? Prospects*, 38(1), pp. 15-34. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, OEI (2008). Convenio 3188. Primera infancia e inclusión social. Componente innovación, desarrollo y calidad de la educación inicial. Lineamientos pedagógicos para la educación inicial indígena para Bogotá.
- BANCO MUNDIAL (2013). *La movilidad económica y el crecimiento de la clase media en América Latina. Panorámica general*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
- BAQUERO, R. (2008). «De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas». En R. Baquero, A. Pérez y A. G. Toscano, *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- BARBER, M. (2009). «El desafío de lograr un rendimiento escolar a nivel mundial; La educación en el siglo XXI», conferencia dictada en Santiago de Chile. Disponible en: www.educacionfch.cl/secciones/directorio-de-recursos/recursos-gesti%C3%B3n-y-liderazgo.html?pid=124&sid=171:Conferencia-de-Michael-Barber.
- BARBER, M. y MOURSHED, M. (2008). «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos». Serie Documentos, n.º 41. Santiago de Chile: PREAL.
- BESALÚ, Xabier (2010). «La educación intercultural y el currículo escolar». Primer Congreso sobre Buenas Prácticas en Educación Intercultural, Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga (España). 29-31 de octubre de 2010. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/besalu-2.pdf>.
- BLANCO, R. (2008). «Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social». En *Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes*. Santiago de Chile: OEI, pp. 13-53.
- BLANCO, R. (2009). «La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas». En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (comps.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Fundación Santillana / OEI, pp 87-99.
- BLANCO, R. (2010). «La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas». En Á. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: OEI, pp. 87-99.

Bibliografía

- BLANCO, R. (2011). «Educación inclusiva en América Latina y el Caribe». *Participación Educativa* n.º 18, noviembre, «Educación inclusiva: todos iguales, todos diferentes». Consejo Escolar del Estado, España.
- BOLÍVAR, A. (2005). «Equidad educativa y teorías de la justicia». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 3, n.º 2, pp. 42-69.
- BOLÍVAR, A. (2008). «Avances en la gestión e innovación de los centros», en A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 291-317.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (eds.) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- BOOTH, T., y AINSCOW, M. (2002). *The index for inclusion* (2.ª ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2004) *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, p. 117 (versión original en inglés: BOOTH, T. y AINSCOW, M., Centre for Studies on Inclusive Education (CSIÉ), Bristol, UK 2000).
- BRASLASKY, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Fundación Santillana, pp. 11-27.
- BRISCIOLI, Bárbara (2013). «Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires». Tesis doctoral en curso para optar por el grado de Doctora en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- BRUNER, J. (2011). «Educación y conocimiento: las dos agendas y sus desafíos». En A. Bárcena y N. Serra (eds.), *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el debate*. CEPAL / SEGIB / CIDOB, pp 39-85.
- CALVO, G., ORTIZ, A. y SEPÚLVEDA, E. (2009). *La escuela busca al niño. Hacia la integración escolar*. Madrid: OEI.
- CAST (2008). *Universal Design for Learning Guidelines*, version 1.0 Wakefield. Disponible en: www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html.
- CECCHINI, S. y MARTÍNEZ, R. (2011). *Protección social inclusiva en América Latina; una mirada integral, un enfoque de derechos*. Santiago de Chile: CEPAL. Publicación de las Naciones Unidas.
- CEPAL (2008). *Panorama social de América Latina 2008*. División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas de la CEPAL. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas.
- CIFUENTES GARCÍA, Asunción. «La educación intercultural en un centro de educación infantil y primaria: evaluación de un programa». Tesis doctoral.
- CLARK, C., DYSON, A., MILLWARD, A. J. y SKIDMORE, A. J. (eds.) (1997). *New directions in special needs*. London: Cassell.
- COLL y ONRUBIA (2002), «Evaluar en una escuela para todos». *Cuadernos de Pedagogía* n.º 318, pp. 50-54.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2009). «La reacción de los gobiernos de las Américas frente a la crisis internacional: una presentación sintética de

- las medidas de política anunciadas hasta el 31 de marzo de 2009». V Cumbre de las Américas, Puerto España, 17 al 19 de abril.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2010). «Panorama social de América Latina, 2010». Documento informativo. Santiago de Chile.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2011) *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate*. Santiago de Chile: CEPAL / Fundación CIDOB. Alicia Barcena y Narcis Serra editores.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (2013). *Panorama social de América Latina 2012*. Informe anual.
- COMISIÓN EUROPEA (2005). «Principles for teacher competences and califications». Disponible en: www.see-educoop.net/education.
- CONNELL, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONTRERAS y ELACQUA (2005). «El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena». *Expansiva*, Serie *En Foco*, n.º 43, Santiago de Chile.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO ediciones.
- Departamento Nacional de Estadística (2005). Censo de población. Colombia: DANE.
- DONINI, A., GOROSTIAGA, J. y PINI, M. (2005). *Informe hemisférico comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. OEA, Proyecto Hemisférico «Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar». Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Posgrado, Programa de investigación, desarrollo y asistencia en Educación.
- DURÁN, D. y GINÉ, C. (2011). «La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), pp. 153-170.
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea, Madrid.
- ECHEITA, G. (2008). «Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, n.º 2, pp. 9-18.
- ESTEVE, J. M. (2006). «Identidad y desafíos de la condición docente». En E. Tenti Fanfani, (comp.), *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO sede Buenos Aires / Fundación OSDE / Siglo XXI Editores.
- FISZBEIN, A. y SCHADY, N. (2009). *Transferencias monetarias condicionadas: reduciendo la pobreza actual y futura*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial.
- FLORIAN, L. y NEGRO HAWKINS, K. (2010). *Explorando la pedagogía inclusiva*. Británica, Educational Research Journal.
- FRASER, Nancy (2006). «La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación». En N. Fraser y A. Honneth, *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata.

Bibliografía

- FRASSA, Juliana y MUÑIZ TERRA, Leticia (2004). «Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico». IV Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos de IDES.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, Á. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GINÉ, C. y FONT, J. (2007). «El alumnado con discapacidad intelectual y del desarrollo». En J. Bonals y M. Sánchez Cano, *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, pp. 879- 914.
- GOZÁLVEZ PÉREZ, V., TRAVER MARTÍ, J. y GARCÍA LÓPEZ, R. (2011). «El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética». En *Estudios sobre educación*, vol. 21, pp. 181-197.
- GRONN, P. (2000). «Distributed properties: a new architecture for leadership». En *Educational management & administration*, vol. 28, n.º 3, pp. 317-338.
- GUTIÉRREZ, M. y PUENTES, G. (2009). *Programa de aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable en extraedad. Caso Bogotá – Colombia*. Madrid: OEI.
- HARGREAVES, D. (2003). Conferencia inaugural de la Networked Learning Communities.
- HOPENHAYN, M. (2008). «Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana». *Pensamiento Iberoamericano*, n.º 3, septiembre. Madrid.
- HOPENHAYN, M. (2011). «Educación para la cohesión y la movilidad social». En *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate*. Santiago de Chile: CEPAL / Fundación CIDOB, pp 119-157.
- IBÁÑEZ-SALGADO, N. (2011). «Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores». En *Educ.* vol. 14, n.º 3, pp. 457-474.
- ITZCOVICH, G. (2011). «Inclusión educativa en contextos de segregación espacial». *Cuaderno 11, SITEAL*, octubre. Disponible en: www.siteal.iipe-oei.org.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON R. T. y HOLUBEC, E. J. (1999). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- JOHNSON, D. y RUDOLPH, A. (2001). *Beyond social promotion and retention: five strategies to help students succeed*. Naperville, IL: Learning Points Associates.
- KIT, Irene (coord.) (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panamá, UNICEF / Santillana España. Disponible en: [www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI Reports/lac-oosci-report-2012-sp.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/lac-oosci-report-2012-sp.pdf).
- LEIVA OLIVENCIA, Juan José (2011). «La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones». *Revista Iberoamericana de Educación* n.º 56, vol. 1.
- LÓPEZ, Néstor (2008). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento en Educación, UNESCO.
- LÓPEZ, Néstor (coord.) (2011). «Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes». Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE - UNESCO. Disponible en: www.siteal.iipe-oei.org/informe_2011.

- LÓPEZ, Néstor y TEDESCO, Juan Carlos (2002). «Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina». Documento para discusión, versión preliminar. Buenos Aires: Internacional de Planeamiento de la Educación.
- LOYO, Aurora y CALVO, Beatriz (2009). *Centros de transformación educativa*. México D.F. (México). Madrid: OEI.
- MARCHESI, Á. (2010a). «Estrategias para el cambio educativo». *Pensamiento Iberoamericano*, n.º 7, 2.ª época, pp. 253-268.
- MARCHESI, Á. (2010b). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Colección Metas Educativas 2021. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: www.oei.es.
- MARCHESI, Á. y MARTÍN, E. (en prensa). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- MARTIN, E. y SOLARI, M. (2001). «¿Puede el enfoque de las competencias contribuir a la inclusión y la ciudadanía?». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 19, pp. 9-25.
- MARTIN-DÍAZ, M. J., GUTIÉRREZ JULIÁN, M. S. y GÓMEZ CRESPO, M. A. (2013). «¿Por qué existe una falla entre la innovación e investigación educativas y la práctica docente?». *Revista CTS*, n.º 22, vol. 8, enero, pp. 11-31.
- MATURANA, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC) (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago de Chile: CPEIP. Disponible en: www.cpeip.cl.
- Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Decreto 804/95.
- Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de la cátedra de Estudios Afrocolombianos.
- MONTAÑO, S. y MILOSAVJEVIC, V. (2009). «Trabajo infantil en América Latina y el Caribe: su cara invisible». *Desafíos*, n.º 8, enero. CEPAL y Oficina Regional para América Latina y el Caribe (UNICEF TACRO).
- MONTECINOS, C. (2003). «Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo». En *Psicoperspectivas*, vol. II, pp. 105-108, Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- MORDUCHOWICZ, A. y DURO, L. (2007). *La inversión educativa en América Latina y el Caribe. Las demandas de financiamiento y asignación de recursos*. Buenos Aires: IPE - UNESCO sede regional Buenos Aires.
- MORTIMORE (1991). *The use of performance indicators*. París: OCDE.
- MURILLO, F. J. y DUK, C. (2011). *Módulo II. Escuelas inclusivas. Gestión del cambio y mejora escolar. Diplomado en Inclusión Educativa*. Santiago de Chile: OEI / Universidad Central de Chile.
- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: OCDE.
- OCDE (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. París: OCDE.
- OEI (2010a). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Documento final.

Bibliografía

- OEI (2010b). *Séptima convocatoria del concurso: experiencias exitosas de integración educativa*. México: OEI.
- OEI (2011). Declaración del Año Internacional de la Población Afrodescendiente. Disponible en: www.oei.org.es.
- OEI (2012a) *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- OEI (2012b). «Infancias afrodescendientes: una mirada pedagógica y cultural». Módulo 8, Curso de Formación Agentes Educativos. Modalidad semipresencial. Bogotá.
- OEI (2012). *Buenas prácticas en educación inclusiva*. Quito: OEI.
- OREALC / UNESCO (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (2007). «El derecho a la educación de las personas con discapacidades». Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz. Comisión de Derechos Humanos de la ONU. Nueva York.
- ORGANIZACIÓN ESTADOS AMERICANOS (OEA) (2007). *Compromiso hemisférico por la educación de la primera infancia*.
- PAGANO, A. y BUITRÓN, V. (2009). *Estudios en profundidad sobre programas de aceleración para alumnos de nivel primario con sobriedad. El Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobriedad en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires*. Madrid: OEI.
- PARRILLA, Á. (2003). «La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión». *Aula de Innovación Educativa*, 121, pp. 43-48.
- PERRENOUD, P. (1998). «¿Adónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativo». *Educar*, ISSN 0211-819X, n.º 22-23, 1998 (Ejemplar dedicado a: Comprender la diversidad en educación), pp. 11-34. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn22-23p11.pdf>.
- PERRENOUD, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela* (2.ª ed). Santiago de Chile: Ediciones Dolmen.
- PRADO, A. (2011). «El desarrollo en América Latina después de la crisis financiera de 2008». En *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina: propuestas para el debate*. Santiago de Chile: CEPAL / Fundación CIDOB.
- PUJOLÁS, P. (2011). «Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes». En *VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa: Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO Santiago.
- REIMERS, F. (2000). «Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 23. Disponible en: www.rieoei.org/rie23a01.htm.
- REIMERS, F. y MCGINN, Noel (1997). *Informed dialogue: Using research to shape education policy round the world*. Westport (USA): Praeger Pub.
- RITACCO REAL, M. y AMORES FERNÁNDEZ, F. (2012). «Prácticas escolares ante la exclusión social. Estudio en la educación secundaria obligatoria». *Contextos educativos*, n.º 15.

- ROSOLI MURILLO, A. (2011). *Educación inclusiva. Reflexiones para acompañar el cambio en la escuela*. República Dominicana: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa / OEI.
- ROUX, G., PNUD. Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis. Disponible en: http://www.afrodescendientes-undp.org/FCKeditor_files/File/PP_AVANCE_POB_AFROCOLOMBIANA.pdf
- SEN, A. (1999). «Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo». Ponencia presentada en la Asamblea Anual del Banco Interamericano de Desarrollo: Romper el ciclo de la pobreza: Invertir en la infancia. París, 14 de marzo.
- SITEAL (s/f). «La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en ocho países de América Latina». En *Atlas de las desigualdades educativas en América Latina*, SITEAL, cap. 3. Editado por el IPE – UNESCO sede regional Buenos Aires y OEI. Disponible en: http://atlas.siteal.org/capitulo_3.
- SMELKES, S. (2005). «La educación intercultural en México». En *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional organizado por Fundación Ford, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado*. Octubre de 2004. Santiago de Chile: UNICEF, pp. 185-188.
- STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W. (2001). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- STANG ALVA, M. F. (2011). «Las personas con discapacidad en América Latina: del reconocimiento jurídico a la desigualdad real». Serie *Población y desarrollo*, n.º 103. Santiago de Chile: CEPAL / CELADE / UNPFA.
- STOLLE, L., FINK, D. y EARL, L. (eds.) (2003). *It's about learning (and it's about time). What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- TACCARI, Daniel (2009). *Uso de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE '97) para la presentación de estadísticas e indicadores educativos comparables*. Cuaderno SITEAL 03. París: International Institute for Educational Planning. Disponible en: www.siteal.iipe-oei.org.
- TEDESCO, J. (2004). «Igualdad de oportunidades y política educativa». *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.º 123, pp. 555-572.
- TERIGI, Flavia (2008). «Los desafíos que plantean las trayectorias escolares». En I. Dussel y otros, *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana, pp. 161-178.
- TERIGI, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Proyecto Hemisférico «Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar», desarrollado por la OEA y la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD). Buenos Aires.
- TERIGI, Flavia (2010). «El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía». En G. Frigerio y G. Diker, *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante, pp. 99-110.
- TERIGI, Flavia (coord.), PERAZZA, R. y VAILLANT, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- TOMASEVSKY, K. (2006). *The State of the Right to Education Worldwide. Free or Fee: 2006 Global Report*. Copenague.

Bibliografía

- TOMLINSON, C. y MC TIGHE, J. (2007). *Integrando comprensión por diseño + Enseñanza basada en la diferenciación*. Buenos Aires: Paidós.
- TREVIÑO, E. (2006). «Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-marzo, año/vol. 11, n.º 028, pp 225-268.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (1995). *En busca de la utopía*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- TYACK, David y TOBIN, William (1994). «The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?». *American Educational Research Journal* (31) 3, pp. 453-479.
- UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva*. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to Education for All*. París: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Llegar a los marginados*. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias: trabajar con la educación*. Informe de seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2012. París: UNESCO.
- UNESCO / UIS (2012). *Compendio mundial de educación 2012. Oportunidades perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. Montreal: Instituto de Estadísticas de la UNESCO.
- UNICEF (2012). *Estado mundial de la infancia 2012. Niñas y niños en un mundo urbano*. Disponible en: www.unicef.org/spanish/sowc2012.
- VIAFARA, C., RAMÍREZ, H. y LARRAHONDA, O. (2012). «Caracterización de la primera infancia en condición de desplazamiento en Chocó». Datos propios, con base en el Censo 2005.
- WALKERDINE, Valerie (1995). «Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana». En J. Larrosa (ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Autores

CATALINA ANDÚJAR SCHEKER

Licenciada en Psicología Escolar, especialista en Intervención Psicológica en Contextos Educativos, por la Universidad Complutense de Madrid, y catedrática universitaria. Fue coordinadora nacional de Programas Educativos de la Cooperación Española y de la UNESCO entre 2004 y 2007, y directora de Educación Especial de la Secretaría de Estado de Educación de República Dominicana entre 1996 y 2004. Consultora del PNUD para la reforma educativa dominicana. Autora y coautora de numerosas publicaciones educativas relativas a la educación inclusiva y atención a la diversidad. Ha participado en diversas investigaciones, entre ellas «El perfil del estudiante dominicano del nivel básico». En la actualidad es directora de la oficina de la OEI en República Dominicana.

NANCY OILDA BENÍTEZ OJEDA

Profesora de educación primaria y de Lengua y Literatura de la educación media. Licenciada en Lenguas con énfasis en educación bilingüe. Magíster en políticas educativas y especialista en diseño curricular, desarrollo curricular, evaluación externa, terminología y sociolingüística. Candidata al doctorado en Educación por la Universidad Evangélica del Paraguay. En su carácter de docente inició la implementación de la educación bilingüe en una escuela rural del Paraguay en el año 1994. Como técnica del Ministerio de Educación y Cultura de ese país, elaboró los programas de estudio y materiales didácticos aplicados en la enseñanza del español y del guaraní como lenguas maternas y como segundas lenguas. Ha publicado los libros *La educación bilingüe en la Reforma Educativa Paraguaya* y *Aportes para la gramática descriptiva del guaraní*.

ROSA BLANCO GUIJARRO

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, con especialidad en Educación Especial, en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es directora de la oficina de la OEI en Chile. Trabajó por más de quince años en la oficina regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, UNESCO / Santiago, como especialista en educación inclusiva y educación de la primera infancia, y coordinadora de la red de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe Innovemos, ejerciendo

como directora interina durante el periodo 2007-2008. Fue asesora técnica del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial y del Centro de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación de España. Profesora de cursos del magíster de Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile y profesora invitada en el curso Políticas Públicas en Calidad y Equidad, del magíster en Psicología Educacional y diplomado en Psicología Educacional, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Autora de diversos estudios y publicaciones relacionadas con el derecho a la educación, calidad de la educación, educación inclusiva y educación de la primera infancia.

JOANA BUENO

Formada en Artes e Indumentaria y posgraduada en Educación Infantil por la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), actúa en el universo infantil como profesora de artes, desarrollando fantasías para el carnaval *mirim* e ilustrando historias. Integra la dirección artística de la Escola de Samba Mirim Pimpolhos da Grande Rio, y tiene el papel de crear y desarrollar la historia que será presentada en la Avenida con sus dibujos y colores que nacen a partir de la investigación realizada. Como educadora artística desarrolla un proyecto en una escuela de educación infantil llamado «Historias para vestir», en el que trabaja con niños para ayudarlos a expresarse. Su línea de investigación está dirigida a la expresión plástica y visual del niño, sus campos muestran la importancia de la libre expresión y de las diferentes formas de lectura de esa manifestación a partir del contexto donde los niños están insertados.

CYNTHIA DUK HOMAD

Profesora de Educación Especial, licenciada en Educación y máster en Integración de Personas con Discapacidad por la Universidad de Salamanca. En la actualidad es la directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, y directora / editora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica la Facultad de Educación en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Es miembro del directorio de la Fundación Hineni y ha colaborado en organismos nacionales e internacionales como OEI y UNICEF. Por más de diez años fue consultora de OREALC / UNESCO y ha prestado asistencia técnica a los ministerios de Educación de numerosos países de América Latina para el desarrollo de políticas, proyectos y programas de inclusión educativa.

LAURA HERNÁNDEZ IZQUIERDO

Psicóloga educativa de la Universidad Complutense de Madrid, completó su formación en el campo de la educación infantil, con el Máster Universitario en Estudios Avanzados sobre Educación Infantil de la misma universidad, y se especializó en la temática de la discapacidad gracias al Experto sobre Educación y Discapacidad de la Universidad Camilo José Cela y la Fundación Síndrome de Down de Madrid. Gran experiencia profesional, en el ámbito educativo y actualmente responsable de los programas de infancia y educación inclusiva de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

LUIS GÉRALDY LÓPEZ MENECEZ

Profesor de Enseñanza Media en Pedagogía y Ciencias de la Educación y licenciado en Pedagogía y Ciencias de la Educación, es además diplomado en Braille y en Herramientas de apoyo para discapacitados visuales. Ha participado en diversos proyectos de reforestación y reciclaje y ha recibido diversos reconocimientos y premios por su labor pedagógica y de apoyo a alumnos discapacitados. Actualmente se desempeña en la Escuela Oficial Rural Mixta Aldea Suchiate, Municipio de Sibinal, San Marcos, Guatemala.

ÁLVARO MARCHESI ULLASTRES

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Director general de Renovación Pedagógica y secretario de Estado de Educación desde 1986 a 1996. Sus tres últimos ensayos son: *Controversias en la educación española, ¿qué será de nosotros, los malos alumnos?* y *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. En la actualidad es el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

MARIEN PEGGY MARTÍNEZ STARK

Psicopedagoga, máster en Educación con énfasis en Investigación Educativa, especialista en pedagogía social e infancia. Coordinadora académica del Centro de Formación e Innovación en Políticas Públicas dependiente de la OEI, especialista en programas y proyectos de infancia de la oficina de la OEI EN Paraguay. Actualmente desempeña el cargo de decana de la Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Asunción. Se desempeñó como consultora del programa Escuela Viva desde la Educación Inicial, y de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en producción de materiales dirigidos a be-

neficiarios de salud y educación. Es asesora nacional para proyectos educativos y asesora internacional para programas de primera infancia y tiene numerosas publicaciones en el área de educación. Es miembro de la Revista Infancia Latinoamericana Paraguay.

ROSA REQUEJO GALLO

Maestra en educación primaria y licenciada en Pedagogía por la Universidad de Burgos. Posee la acreditación para educación infantil cursada en la UNED. Terminó sus estudios en el año 2000 y comenzó su labor docente en 2001 en el Colegio Apóstol San Pablo como tutora en educación primaria. En 2003 es nombrada secretaria de este centro educativo. Desde 2002 participa activamente en la puesta en marcha del proyecto de educación en la interculturalidad adoptado por el centro, trabajando estrechamente en la consecución de los objetivos de este proyecto con el director del centro, con quien ha participado como ponente en numerosas entidades que requirieron su presencia para exponer la riqueza que supone el conocimiento de otras culturas, haciéndolo presente en el aula y fomentando el respeto hacia todo lo que supone algo diferente a lo nuestro.

JUAN JOSÉ RODRÍGUEZ VILLARROEL

Maestro de educación primaria y especialista en educación musical. Terminó su carrera de magisterio en la Universidad de Burgos en el año 1975 y al año siguiente comenzó su andadura como docente en el Colegio Juan xxiii de Burgos. En 1978 se trasladó al Colegio Apóstol San Pablo, perteneciente a la misma titularidad (Arzobispado de Burgos), donde ha ejercido desde entonces hasta la actualidad. En 1984 fue nombrado director del Colegio Apóstol San Pablo, cargo que ha ejercido en dos períodos, sumando en total 26 años al frente de esta comunidad educativa. En 2002 impulsó un proyecto de educación en la interculturalidad y coordinó todas las actividades y estudios necesarios para convertir al colegio en un referente a nivel nacional de este tipo de educación, como lo prueban los premios recibidos y el interés demostrado por numerosas entidades solicitando su presencia en numerosos foros para compartir esta experiencia.

ANALÍA ROSOLI MURILLO

Realizó estudios de profesorado para la enseñanza primaria y estudios de grado en Psicopedagogía en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Es diplomada en Estudios Avanzados en la Universidad de Valencia, España, donde actualmente cursa el doctorado en Psicología

de la Educación y Desarrollo Humano. Como consultora para AECID y el Banco Mundial, ha impulsado el desarrollo de programas de atención temprana para niños con discapacidad, y de formación a padres y madres. Desde 2008 coordina el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI en República Dominicana, siendo responsable de los programas de Mejora de la Calidad y Educación Inclusiva. Como especialista en el tema ha impartido numerosos talleres y conferencias sobre la temática en Bolivia, Colombia, Panamá, Argentina y República Dominicana. Es autora o coautora de diversas publicaciones relativas a sus temas de investigación.

FLAVIA TERIGI

Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires). Magíster en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Profesora para la enseñanza primaria. Investigadora categoría I en el sistema de ciencia y técnica de Argentina. Profesora titular concursada de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora docente concursada de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Profesora de la Escuela Normal Superior n.º 7 de la Ciudad de Buenos Aires. Coordinadora académica del proyecto de investigación de UNICEF Argentina «La educación secundaria en los grandes centros urbanos».

DANIT MARÍA TORRES FUENTES

Trabajadora social, magíster en Psicología Social Comunitaria y estudiante de maestría en Ciencias Políticas y Liderazgo Democrático del Instituto de Altos Estudios Europeos. Se ha dedicado a la investigación, promoción y divulgación del saber ancestral construido por la diáspora africana en Colombia. Su experiencia de trabajo ha circulado por la promoción de políticas públicas garantes de los derechos de las poblaciones con mayores desventajas sociales, la infancia, la adolescencia y las mujeres, particularmente de étnica afrodescendiente. El escenario ha sido la educación, promotora de derechos y de movilidad social, y desde esta, la generación de condiciones de equidad para aprender en condiciones de pertinencia. Desde el gobierno de Bogotá lideró el desarrollo de políticas educativas para promover la inclusión de poblaciones diversas a la escuela, y promovió estrategias de equidad a través de la gestión de recursos del sector privado, con los cuales se benefició a más de 100 mil estudiantes por año.