

Programas de integración escolar en escuelas regulares chilenas

Normativas que orientan los programas de integración escolar.

El primer marco normativo para la integración escolar en Chile se promulgó en 1990, a través del Decreto N° 490, el cual fue fortalecido con la promulgación de la ley N°19.284(1994) sobre la integración social de las personas con discapacidad y su reglamento el Decreto Supremo N° 1(1998) que, a excepción del artículo 4°, reemplaza al Decreto N° 490 (1990).

La ley 19.284 (1994) en su título IV, capítulo II, mandata no sólo al estado, sino que también a todas las escuelas y liceos del país a hacer las adecuaciones necesarias, tanto de infraestructura como curriculares y de organización para llevar a cabo una integración escolar que responda a las NEE que presenten los alumnos.

La ley 20.422 (2010) establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, estableciendo en su Artículo 1° que:

El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad (p.2).

El Decreto Supremo N° 1 (1998) regula el proceso de integración mediante una estrategia de proyecto, que posibilita el financiamiento vía subvención y entrega directrices en relación a cómo organizar los proyectos de integración de acuerdo a la realidad de cada centro.

La Ley General de Educación (Mineduc, 2009) en sus artículos N° 10, 23 y 34 hace referencia a las NEE y a los conceptos de calidad y equidad. El artículo 10 estipula la igualdad de derechos que tienen todos los estudiante, esto es, recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral lo que implica atención adecuada y oportuna, en el caso de tener NEE.

En este sentido se aborda el concepto de equidad del sistema educativo, el que hace referencia a que las escuelas deben asegurar a todos sus estudiantes las mismas oportunidades de recibir educación de calidad considerando a aquellos que tienen alguna necesidad y que requieren apoyos especiales.

El artículo 23 de la LGE señala que el rol de las escuelas que entregan educación regular, es contar con servicios y recursos técnicos y humanos especializados para atender a lo largo de su escolaridad las NEE ya sean transitorias o permanentes, mientras que en el artículo 34 estipula criterios y orientaciones para que los centros educacionales realicen los procesos de diagnóstico de los alumnos con NEE y entrega orientaciones para el diseño de propuestas educativas que permitan atender a estos estudiantes en la modalidad PIE. Estas propuestas implican la toma de decisiones que deben nacer de los equipos de profesionales del centro educativo y considerar los recursos existentes para su implementación.

La LGE (Mineduc, 2009), en relación al concepto de NEE especifica que un alumno presenta esta condición cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al

logro de los fines de la educación. La atención de estos estudiantes en escuelas regulares se realizará a través de programas de integración los que cuentan con orientaciones específicas de acuerdo a la modalidad que adscriban.

Si bien las normativas existentes desde el nivel central están claramente definidas para los PIE las características del nuevo milenio exigen intervenir el rol social de las escuelas, el que se ha caracterizado por ser un monopolio en relación a la transmisión de la cultura y la información (Puigdemívol, 2005).

En este sentido la función de la escuela debe cambiar de un rol reproductor de información a un rol transformador, esto implica desarrollar prácticas facilitadoras que permita a los estudiantes acceso a la información y a propiciar una auténtica igualdad de oportunidades en el ingreso a los diferentes niveles educativos. Deben existir, entonces, propuestas definidas que aminoren las barreras que obstaculizan la igualdad de oportunidades al aprendizaje de todos los estudiantes, asociadas a prácticas y políticas para la atención a la diversidad, específicamente a las NEE (Puigdemívol, 2005).

En el contexto del mundo globalizado, al que se suma la gran cantidad de estímulos existentes, la educación debe ser pensada y vivida de una forma distinta, es por esto, que el sistema educativo demanda calidad, eficiencia y equidad como una forma de enfrentar el proceso de globalización debido a que la educación y el desarrollo humano están en estrecha relación, el currículum se transforma en el factor determinante para lograr dichos propósitos.

Se entiende por calidad como (Pontificia Universidad Católica [PUC], 2000)“la eficiencia en cuanto al logro por parte de los alumnos, de los objetivos definidos para cada uno de los

niveles de escolaridad y el desarrollo de una propuesta curricular acorde con las demandas culturales y socio-económicas del país” (p.11).

La calidad solo se logra si todos aquellos que se educan alcanzan las competencias requeridas para insertarse en el mundo actual en términos sociales y desarrollar un proyecto de vida en relación con otros (Blanco, 1999b).

Por su parte la equidad, PUC (2000) es entendida como “la oferta real de una igualdad de oportunidades educativas para todos los niños y jóvenes del país” (p.11).

Con la formulación de la Ley N° 20.201 (Decreto N° 170, 2009), el PIE se transforma en una estrategia del sistema escolar cuyo propósito es contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE, sean éstas de carácter permanente o transitorio.

Puigdemívol (2005) declara que es necesario tener presente algunos factores relevantes en esta toma de decisiones referidas específicamente a actuaciones a nivel organizativo y curricular que aseguren propuestas adecuadas para atender a la diversidad, es necesario también, contar con el apoyo y colaboración del entorno familiar del alumno para el éxito de un programa de integración.

Las Necesidades Educativas Especiales como parte de la diversidad escolar.

La diversidad, para Daros (2006) citando la filosofía de Rosmini, es un concepto que se relaciona estrechamente con la identidad y que en tiempos de Heráclito era un tema abordado refiriéndose a él como el derecho a la identidad propia reconociendo así que todo es diferente en un mundo que está en constante cambio.

Para Rosmini (citado en Daros, 2006.) la elaboración del concepto identidad implica como primer paso detenerse en la diversidad de los objetos, luego advierte la identidad como negación de la diversidad mental para finalmente plantear que la identidad es opuesta a la diversidad objetiva, esto lleva a establecer algunos conceptos como: identidad real, identidad lógica e identidad dialéctica, esta última está referida al estudio del movimiento del pensamiento. El autor habla de dos tipos de diversidad: de ideas, para referirse a una misma cosa y de realidades como una única idea abstracta que considera lo común de ellas.

Según Rosmini (citado en Daros, 2006) el ser es fundamentalmente uno y esa unicidad es la característica esencial de la identidad. La identidad posee fundamentalmente dos sentidos:

Identidad es la conciencia y la idea que un sujeto tiene de su ser permanente como sujeto (autoconciencia e idea de identidad) en medio de sus cambios accidentales; identidad es la real unicidad básica del sujeto (dada por el sentimiento vital permanente, principio supremo de la vida) el cual permanece en medio de los cambios (identidad real) (p. 10).

Para referirse al tema de las NEE como parte de la diversidad, es necesario remitirse a los estudios de Vygotsky (citado en Mitjáns 2009) quien a mitad del siglo XX a través de múltiples

estudios delimita el campo del trabajo educativo de las personas con deficiencia y más tarde pasa a ser uno de los principales exponentes para el trabajo en el área de las NEE.

La representación tiene un carácter social, que es una mirada general y firme de un objeto, sujeto o situación que permite al individuo dar valor a sus conductas y entender la realidad, y que funciona como un medio para interpretarla y orientar la acción, precisando la finalidad de la situación (Hernández y Pargas, 2005).

En relación a las NEE Vygotsky (citado en Mitjáns, 2009) hace referencia al defecto primario y secundario, el primero es de naturaleza biológica mientras que el segundo, se origina a partir del primero y depende del contexto en el cual el individuo está inserto, de aquí la importancia de realizar procesos educativos adecuados para las NEE originadas por el defecto primario y la significación que ese defecto asuma en el contexto cultural y socio-relacional en el que niños y niñas están relacionados así como de los medios disponibles en el contexto para superar el defecto.

Para Vygostky (citado en Mitjáns, 2009) el objetivo de la educación de los niños y niñas deficientes es evitar que a partir del defecto primario se originen defectos secundarios, que nacen de las imposibilidades del contexto socio-cultural de lidiar adecuadamente con ese defecto.

Navarro (2004) refiere a que el contexto escuela está conformado por la familia y la sociedad y su importancia es primordial en la formación de niños con NEE ya que la subjetividad del niño se construye en base a la interacción de cuatro generadores, de identidad, entorno próximo, pares, escuela y hogar los que dependen de las características psicobiológicas del niño específicamente sus capacidades cognitivas y afectivas que se potencian con estructuras, tales como, el hogar, la escuela y los amigos.

Para Romero y Lauretti (2006) “integración es educar en condiciones lo más cercanas a la normalidad (p.351) y en este sentido, la escuela común requiere profesionales con competencias definidas y con capacidad de articulación que permita el trabajo colaborativo entre docentes profesionales de apoyo, la familia y la comunidad.

Las políticas que orientan la educación en Chile, específicamente lo que se estipula en el Decreto Supremo N° 170 (2009), enfatiza estos procesos y otorgan subvención para la contratación de recursos y para que existan instancias de trabajo colaborativo entre los distintos profesionales tanto de aula como de apoyo especializado de tal forma que la atención que se entregue a los estudiante con NEE sea eficaz y oportuna, desarrollando procesos que aseguren una educación en igualdad de oportunidades.

Las escuelas que logran desarrollar procesos efectivos en torno a la integración escolar generan ambientes que permiten entregar educación para todos, lejos de actitudes discriminatorias para los estudiantes con NEE.

El informe de la comisión de expertos (2004) hace alusión al concepto inclusión el cual implica que todos los estudiantes tienen los mismos derechos en educación, la igualdad de oportunidades y la participación, eliminando las barreras sociales y sistémicas que pudiesen impedir estos principios.

La Declaración de Salamanca (1994) señala que las escuelas deben acoger a todos los niños independiente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales lingüísticas u otras definiendo NEE como aquella necesidad que proviene de las capacidad o dificultad de

aprendizaje que presenta el alumno y que debe ser abordada para que cuando adulto logre su independencia con una educación orientada en la medida de sus capacidades.

En la Declaración de Salamanca (1994) se reconoce que las diferencias humanas son normales, por tanto, el aprendizaje debe adaptarse a la necesidad de cada niño y no en forma inversa. A través de una pedagogía centrada en el niño es efectivo el aprendizaje que es básico para la construcción de una sociedad centrada en las personas respetando tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. En este sentido es imperioso cambiar la perspectiva social ya que por mucho tiempo los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.

El concepto de NEE en Warnock 1979 (citado en Blanco, 1999) es definido como:

Aquellas barreras de distinta índole que impiden que el estudiante avance en sus aprendizajes por la causa que fuere y que implica que deba recibir las ayudas y recursos especiales necesarios ya sea temporal o permanente generando un ambiente educativo lo mas normalizado posible que involucra medios de acceso al currículo, como recursos y ayudas técnicas para que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común; adaptaciones en los diferentes componentes del currículo que son modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar; y modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo (p.56).

El informe de la comisión de expertos (2004), señala que estas barreras aparecen en distintos contextos y situaciones de vida del estudiante y limitan el acceso a la educación y a las

oportunidades de aprendizaje, es por esto, que la educación debe ser un camino que permita aminorar estos obstáculos favoreciendo oportunidades educativas para estos estudiantes.

Este informe también estipula que el término NEE es un concepto acuñado en distintos países e implica una mirada específica en relación a cómo abordar los procesos y los apoyos requeridos para que los estudiantes independiente de cual fuere la causa accedan a procesos educativos en similares condiciones a sus pares.

Las NEE pueden ser de carácter transitorio o permanente, de hecho, hay alumnos que requieren ayudas y recursos solo en un momento determinado de su escolarización, otros en cambio requerirán de estos apoyos en forma sostenida en el tiempo (Mineduc, 2004).

El informe Warnock (citado en Marchesi, Coll y Palacios, 1996) hace mención a que un alumno tiene NEE cuando “presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad” (p.4).

Booth y Ainscow (2000) desde una mirada de educación inclusiva incorpora otros elementos al concepto señalando que es un derecho que tiene el alumno a acceder a un ambiente educativo con equidad y calidad.

La LGE (Mineduc, 2009) establece que un alumno presenta NEE cuando requiere ayudas y recursos adicionales de cualquier tipo para conducir su proceso de aprendizaje y alcanzar los fines de la educación

Paradigma del currículum en el siglo XXI

Kuhn (1962) en relación al concepto paradigma, presentó una mirada revolucionaria sobre el estudio de las ciencias naturales básicas, manifestando que éstas no progresan de manera uniforme por la aplicación del método científico, sino que más bien, se observan dos fases diferentes, la primera de ella se refiere a la existencia de un consenso en la comunidad científica frente a como explotar los avances del pasado para resolver los problemas existentes creándose así soluciones universales que él llamó paradigmas y la segunda, es que se deben buscar nuevas teorías y herramientas de investigación, si se demuestra que una teoría es superior a otra, entonces se produce una revolución científica, que lleva a crear nuevos paradigmas.

Es así como un paradigma se impone cuando logra mayor aceptación y poder explicativo de una realidad y el término acuñado por Kuhn hace referencia a los cambios o revoluciones que se producen en la ciencia como consecuencia de nuevos conceptos, modelos o teorías (Kuhn, 1962).

Entendiendo el paradigma como un macro modelo explicativo que guía el accionar y la toma de decisiones desde la perspectiva de Kuhn se asumen las teorías de la educación como paradigmas que han permitido conformar un cuerpo de conocimiento científico y que han tenido vigencia histórica, es así, como los paradigmas educativos son: paradigma conductista, paradigma cognitivo, paradigma histórico social y paradigma constructivista (Colina, 2007).

En relación al paradigma conductista, Colina (2007) señala que los teóricos definen el aprendizaje como la adquisición de nuevas conductas, observables, medibles y cuantificables asociándose con otras escuelas como el conductismo operante de Skinner. En este paradigma el

éxito académico de los estudiantes depende de la programación adecuada de instrucciones, métodos, contenidos por parte del educador.

En un estudio del instituto tecnológico y de estudios superiores de Monterrey (2004) se afirma que “este cuerpo de conocimientos sirvió de base para la consolidación de los actuales paradigmas educativos y su legado prevalece todavía entre nosotros” (p.3).

El paradigma cognitivo emerge en la década del 60 con la teoría cognitiva y se orientó al estudio de procesos internos como la atención, la percepción, la memoria, el razonamiento, el lenguaje, entre otros procesos que conforman el sistema cognitivo del sujeto y que se relaciona directamente con su aprendizaje.

Colina (2007) señala que este paradigma recibió aportes de investigadores como Piaget quien en 1955 contribuyó en el campo de la psicología genética, Ausubel en 1963, el aprendizaje significativo, Bruner en 1974, la teoría del aprendizaje por descubrimiento, Vigotsky en 1920 la teoría de la zona de desarrollo próximo entre otros.

Para Garrido (2008) la teoría cognitiva implica una enseñanza intencionada y planificada que está muy lejos de la repetición de ejercicios sin sentido, sino más bien, busca la integración de los contenidos procesados con otras informaciones almacenadas por el sujeto.

Colina (2007), indica que el paradigma sociocultural debe su existencia a los estudios de Vigotsky, quien señaló que en el proceso de aprendizaje además del individuo se deben considerar otras variables significativas relacionadas con la vida personal, el contexto social y herramientas

a su disposición, que conforman una relación triangular entre objeto sujeto y elementos socio-culturales. En este sentido el paradigma de Vigotsky aportó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Finalmente, el paradigma constructivista intenta, desde un punto de vista epistemológico, explicar la naturaleza del conocimiento humano y su aporte está referido a una concepción social del aprendizaje valorando el trabajo cooperativo y estableciendo que el individuo es el principal actor de su propio aprendizaje (Colina 2007).

El siglo XXI lleva a mirar la educación desde una óptica compleja que considera necesariamente la interrelación entre el desarrollo humano, la sociedad del conocimiento y la globalización, que implica conocer y dinamizar un conjunto de condiciones sociales, económicas, políticas, culturales y de toda índole que propendan a favorecer disponibilidades reales e igualitarias para que, accediendo a ellas, todas las personas queden capacitadas para el desarrollo (García s.f.)

El desafío de la globalización nos sitúa en el paradigma de la complejidad que demanda un perfil de estudiantes con capacidades de transformarse en un elemento activo en el proceso de adquisición del conocimiento. Es cierto que existen tantos estilos de aprendizaje como estudiantes, sin embargo, tal como manifiesta Morín en su libro “La Mente Bien Ordenada”, el profesor debe ser capaz de conocer a cabalidad a cada uno de sus alumnos y enseñar desde la singularidad propia que a cada uno caracteriza (Suarez, 2000).

Morín(2001) menciona que el mundo actual debe ser observado desde un paradigma distinto, el de la complejidad, y la educación desde esta perspectiva debe ser vista más allá de lo

cuantitativo entendido como la cantidad de dotación docente, los materiales, entre otros, sino más bien lo que se requiere es que el docente sea capaz de conocer a cada uno de sus alumnos y apoyarles desde su singularidad.

La construcción del conocimiento en el siglo XXI.

Los cambios de enfoques y teorías en torno a la educación a nivel curricular, es quizás, el reflejo de las “metáforas líquidas”, concepto acuñado por Bauman (2005) refiriéndose a los elementos característicos de las experiencias actuales: ambivalencia, incertidumbre, indeterminación de las formas. Para el autor, lo social, posee un nivel de fragmentación, transitoriedad y fragilidad que debilita los compromisos.

Como lo interpretan Marrero y Trajtenberg (2009) el postulado de Bauman sobre el mundo en que vivimos, se va desregulando e individualizando a tal punto, que los problemas y dilemas sociales, se convierten en problemas y dilemas individuales, por consecuencia solo pueden ser resueltos de forma personal.

En relación al conocimiento en la “sociedad líquida” Bauman (2005) afirma que se ajusta al uso instantáneo, concebido para utilizarlo una sola vez, es más, llama al conocimiento mercancía, visto en como se patenta para impedir las réplicas.

Jeager (citado en Bauman 2005), autor de la clásica indagación de los conceptos de pedagogía y aprendizaje postula que la educación nace a partir de dos supuestos: el primero que en el trasfondo de la diversidad y variedad humana “se asienta la roca dura inmutable del

mundo” (p. 32) y el segundo, que las leyes que sustentan la naturaleza humana son igualmente sólidas.

Lo interesante de estos supuestos es que en el primero, se justificaba la necesidad y los beneficios de que el maestro transmita los conocimientos a los discípulos, mientras que el segundo hace alusión a la confianza del profesor para moldear la personalidad de los alumnos. Para Bauman (2005) desde el punto de vista de Jeager, la educación hoy en día estaría en serios problemas, dado que, se requieren de enormes esfuerzos para mantener estos dos postulados.

Bacaicoa (1999) alude a ciertas estructuras esenciales en la construcción del conocimiento, el primer factor son los contenidos que son básicos y están referidos a normas, sanciones, horarios, en general todo lo que sustenta la armazón social; un segundo factor son los esquemas de conocimiento que son las representaciones que poseen las personas de las distintas parcelas de la realidad a las que refieren los contenidos, estos esquemas de conocimiento se instalan en la mente por la influencia de factores externos de transmisión social como la educación; un tercer y último elemento son las estructuras, el autor las llama esquemas preoperatorios y representan la capacidad de entender la realidad en su distintas etapas de desarrollo, las estructuras son imprescindibles ya que sin ellas no es posible el conocimiento.

Para Habermas (citado en Grau, 1998) existen tres formas de conocimiento sin que una se superponga a la otra y que responden a distintos paradigmas. Primeramente habla del empirismo o tecnologías de la ciencia natural; luego hace referencia al conocimiento que deriva del interpretativismo, subjetivismo y fenomenología donde el objetivo es la comprensión de los fenómenos humanos, más que su descripción, considera los valores, significados, intenciones morales, sentimientos, experiencias vitales y creaciones de los seres humanos; y finalmente, el conocimiento que deriva de la teoría crítica, donde el conocimiento responde a diferentes tipos

de intereses lo que conlleva a que las cosas puedan ser vistas de otro modo y se actúe en consecuencia a esto.

Es así como el interés técnico se relaciona con un tipo de conocimiento instrumental, el interés práctico con un tipo de conocimiento comprensivo y el interés emancipatorio con un tipo de conocimiento reflexivo.

Adecuaciones curriculares una clara prioridad.

Si entendemos la diversidad como un hecho inherente a todo grupo humano es necesario que la escuela de respuesta a las peculiaridades de cada uno de sus alumnos ya que esta diversidad está en todo los elementos de la escuela, las motivaciones, los intereses, las capacidades de aprendizaje y las formas de enfocar los procesos de aprendizaje (Peydró, Agustí, Company, 1997).

Peydró et al. (1997) manifiesta que en este contexto de diversidad los alumnos con NEE requieren de adecuaciones al currículum que pueden estar referidas a tiempos, metodologías de enseñanza aprendizaje, contenidos, objetivos, medios de acceso y en general todos aquellos apoyos específicos que permitan flexibilizar el currículum para el logro de los objetivos.

Las adecuaciones curriculares deben facilitar el acceso al currículum a los niños a través de experiencias de aprendizajes significativas que se asocian a una planificación determinada (Mineduc, 2009).

Para abordar el concepto planificación citaremos a Molins (1998) quien señala que planificar es un proceso inherente a la actividad humana es de carácter racional e implica una conducta a seguir asociada a objetivos previamente definidos a instrumentos y recursos para alcanzar transformar la realidad.

Ander-Egg (1978) agrega a esta definición, que el propósito final de la planificación es lograr actuar sobre la realidad para que ésta sea transformada, por esto, es necesario tomar decisiones acertadas, controlar la ejecución de los medios e instrumentos previstos.

Diversos estudios (Ander-Egg, 1978 y Molins, 1998) concuerdan que existen varios modelos de planificación, en el contexto de esta investigación se hará mención solo el modelo operativo el que considera el desarrollo de la programación propiamente tal entendida como “el instrumento operativo que ordena y vincula cronológica, espacial y técnicamente, las actividades y recursos necesarios para alcanzar, en un tiempo dado, determinadas metas y objetivos” (p. 81).

Se entenderá como respuesta educativa a la diversidad y de acceso al currículo, todas aquellas medidas que apuntan a facilitar la participación y el logro de los aprendizajes del programa de estudio correspondiente al curso, sin que este último requiera necesariamente de modificaciones en los objetivos de aprendizaje (Mineduc, 2009).

Según Sánchez y Garrido (1999) la finalidad de la adecuación a la programación de aula es proporcionar crear condiciones idóneas que hagan posible el desarrollo de diferentes actividades y además garantizar que los sujetos que requieran una adecuación como es el caso de los alumnos con NEEP no sean ajenos al grupo de aprendizaje, sino parte esencial del mismo, participando activamente de las actividades comunes para todos y propuestas en la planificación

de aula. La responsabilidad de que lo planificado contemple la diversidad de los alumnos para responder al principio de individualización de la enseñanza es todos quienes tienen una participación real en la definición de la acción educativa del aula.

El profesor básico debe asumir el rol de coordinar junto con el profesor diferencial las áreas del currículum necesarias de ser adaptadas de acuerdo a las características de los alumnos con NEEP y de esta forma alcancen el nivel de globalización o interdisciplinariedad necesarios para que el aprendizaje sea significativo (Sánchez y Garrido, 1999)

El contexto y las necesidades educativas especiales.

Condición de educabilidad

González (2010) declara que el mundo moderno se sumerge en una sociedad compleja con transformaciones cualitativas con un dinamismo permanente, continuo, complejo, cambiante. González se refiere a tres grandes revoluciones, la económica, mecánica y sociocultural que se basan en las relaciones humanas, políticas, económicas, culturales, el ejercicio del poder. Si bien estas formas de organización social se interrelacionan entre sí y no debiera prevalecer una sobre otra, es importante destacar que son los grupos sociales con su visión de mundo quienes hacen las diferencias entre una y otra. La autora, tomando a Vygotsky como referente, señala que la visión sociocultural tiene gran relevancia ya que considera la historia para comprender el presente y sabiendo que las decisiones que se toman en el presente configuran el futuro.

Situándose en esta realidad y en las NEE, Navarro (2004) alude al factor familia /hogar como determinante en los aprendizajes y resultados de los estudiantes existiendo una estrecha relación entre lo que pasa y se consigue en la escuela, con lo que sucede fuera de ella, que necesariamente lleva que a nivel país deban existir políticas intencionadas a la interacción permanente entre escuela y entorno familiar en favor de los resultados escolares. Es así como el

concepto de educabilidad se hace relevante porque implica entender las condiciones para enseñar y para aprender el complejo mundo social.

Tedesco (citado en Navarro, 2004) se remite a investigaciones realizadas en América Latina donde se postula una corriente unidireccional en relación al tema de la equidad social declarando que ha mayor educación mayor equidad social, sin embargo, para que la educación genere equidad requiere un mínimo de equidad social.

El concepto de condición de educabilidad comprende el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares entre escuela familia y sociedad. Se debe tener presente que muchos de los problemas educativos están asociados a problemas sociales, por tanto, la respuesta no se encuentra en el área de la educación exclusivamente (Navarro, 2004).

El concepto de condiciones de educabilidad implica una responsabilidad social para que los alumnos aprendan y los profesores enseñen, especialmente en contextos de pobreza (Navarro, 2004).

Bourdieu (citado en Braz, 2009) presenta una mirada crítica de los sistema educativos frente a los principios de igualdad de oportunidades, refiriéndose a las condiciones de cada estudiante para enfrentar el proceso educativo, es así, como los sistemas públicos están hechos para entregar igualdad de oportunidades para todos, sin embargo, no se consideran las realidades de los estudiantes ni las distintas capacidades que cada uno tiene y que están asociadas al capital cultural y lingüístico de cada persona. La escuela no considera estas desigualdades, más bien acentúa procesos de enseñanza diseñados para un tipo de personas.

Bourdieu (citado en Braz, 2009) manifiesta que la escuela, enfatiza la desigualdad más que aminorarla provocando desadaptación en aquellos estudiantes que no son parte de la mayoría para la que fue pensada la educación. El autor señala que los contextos determinan la realidad del niño, sin embargo, la escuela en su afán de democratización no considera a los estudiantes en sus

distintos puntos de partida ni en los procesos educativos que serán diferentes de acuerdo a la realidad social en que cada uno está inserto, es así como para algunos el proceso de escolarización será natural mientras que para otros el proceso implica entrar en una cultura desconocida que debe reemplazar su propia cultura.

Bourdieu (citado en Braz, 2009) plantea que la igualdad en los sistemas educativos no es tan real porque lo que se hace es reproducir las desigualdades de la sociedad. Los sistemas educativos deben considerar los desniveles de los niños al ingresar al sistema escolar y realizar un trabajo focalizado para lograr la igualdad requerida, esto implica considerar la historia individual y por sobre todo, cambiar las políticas educativas y la formación docente, que en la realidad, acentúa estas desigualdades especialmente en los procesos evaluativos.

Vygotsky (citado en González, 2010) señala que los seres humanos tienen el derecho de construir su personalidad a través de la interacción con el entorno, familia, ambiente sociedad, naturaleza entre otros.

La genialidad de una persona no puede entenderse sin su contexto (Vygotsky citado en Rodríguez, 2007).

Mientras que la herencia posibilita la genialidad, sólo el medio social hace realidad esa posibilidad y crea al genio. Todo gran descubrimiento o invento o cualquier otra manifestación genial es preparada en el transcurso del desarrollo que la precede, es condicionada por el nivel cultural de la época, sus demandas y exigencias (p.4).

Navarro (2004) explica que es necesario diferenciar entre educabilidad y condiciones de educabilidad. La primera es entendida como el despliegue del repertorio de capacidades y predisposiciones del niño en la escuela, en la relación pedagógica con un profesor, mientras que las condiciones de educabilidad se refieren más bien al escenario y contexto social-familiar en

que se configuran las condiciones socioeconómicas, culturales y subjetivas mínimas para concretar la tarea formativa en la escuela.

La formación docente y la teoría de los intereses

En relación a las NEE y la formación del profesor, Gimeno (1982) destaca que la enseñanza del docente al igual que en otras profesiones debe prepararlo para la toma de decisiones e intervenir en situaciones prácticas.

Ordoñez (2002) en un estudio de la formación docente en América Latina desde una mirada de la pedagogía crítica que nace como respuesta a la realidad cultural de la modernidad basada en pensadores como Habermas (quien asegura que la investigación siempre obedece a un interés) y Foucault (quien afirma que la cultura moderna fundamenta el saber y ordena temporal y espacialmente las cosas a partir de la exclusión); refiere tres problemas que enfrenta la educación superior en la formación docente, a saber, la relación entre teoría y práctica, la relación entre educación y contexto histórico-social y la relación entre docencia e investigación.

Rodríguez (citado en Ordoñez, 2002) en relación a esta problemática presenta la siguiente interrogante “¿por qué en los programas de preparación de administradores educativos se estudia el proceso desde una óptica academicista, con tan poca pertinencia para el escenario práctico y desvinculado del contexto social e histórico en las que operan las organizaciones educativas?” (p.186), la respuesta según Rodríguez, apunta a decisiones administrativas que consideran factores aislados y descontextualizados de lo que realmente se requiere.

Carr (citado en Ordoñez, 2002) responde la interrogante señalando que no existen definiciones claras frente al producto que se quiere formar ni tampoco de los marcos de

pensamiento que generan las teorías, persiste la idea que la teoría de la educación se puede elaborar en contextos teóricos y prácticos distintos a los contextos en que se aplicará.

En relación a la educación y contexto histórico, explica Ordoñez (2007) la educación debe situarse siempre en el contexto histórico social en que se llevará a la práctica, los sistemas educativos que forman profesionales de la educación no desarrollan el pensamiento crítico de sus estudiantes, sino más bien, la reflexión que se realiza, apunta a ver la educación desde la realidad existente.

El tercer problema del que habla Ordoñez (2007) es la relación entre docencia e investigación, se concluye que ésta es débil en la formación docente, la universidad latinoamericana no ha creado cultura de investigadores y creadores de conocimiento.

Palomares (2004) citando a Montero (1987) declara que la formación de los profesores debe ser un proceso de desarrollo permanente con etapas interrelacionadas.

Ferrari et al. (2001) señala que en la educación inclusiva el rol del profesor diferencial se ha ampliado en áreas específicas, a saber, al interior de la escuela especialmente apoyando a alumnos y profesores que participan en PIE y entregando asesoría pedagógica general a través de metodologías educativas, evaluación diferenciadas entre otros a docentes de aula regular para atender a la diversidad de estudiantes de la clase. Esto implica, un trabajo colaborativo entre profesor de aula y profesor diferencial que exige mayores recursos los que deben ser abordados a través de los PIE.

Dux (citado en Ferrari, et al. 2001) explica que a nivel de programas de formación docente se requiere un cambio para el profesor de aula regular y para los profesores diferenciales, los

primeros deben contar con herramientas para atender a la diversidad desde la inclusión, y los segundos, modificar su rol y funciones para apoyar al profesor de aula regular que atiende a un grupo heterogéneo de estudiantes.

Pérez (citado en Ferrari, et al. 2001) declara que históricamente en Chile el profesor diferencial ha sido preparado para guiar al docente de aula regular de manera que este ejecute esas orientaciones, sin embargo, lo que se requiere en la educación inclusiva es un trabajo colaborativo que genere productos en conjunto.

Para Conejeros (citado en Ferrari, et al. 2001) el profesor de aula regular debe ser sensibilizado en forma permanente a través de un proceso intencionado que idealmente debe ampliarse a la comunidad educativa.

Por su parte Stenhouse (1984) sostiene que la formación docente debe prepararlo para un autodesarrollo autónomo con capacidad crítica de investigación en el aula

En un estudio de Grossman, Wilson y Schulman (2005) se concluye que los profesores necesitan saber sobre las materias que enseñan, pero además deben ser capaces de promover aprendizajes de la disciplina que imparten ayudando al alumno a formar conocimiento.

En este contexto es relevante destacar los aportes de Tenorio (2011) referido a las competencias que deben tener los profesores para el trabajo con NEE como son, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, capacidad para identificar, plantear y resolver

problemas, capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y capacidad creativa.

La didáctica del docente según McEwan (citado en Grossman, et al. 2005) es central e incorpora el concepto de interpretaciones didácticas que consideran el conocimiento de los estudiantes acerca de la materia, esto es, preconcepciones, concepciones erróneas, conocimientos previos y las experiencias en relación al contenido.

El conocimiento del contenido por el docente sugiere una naturaleza multidimensional del dominio de la materia, del profesor y del conocimiento de sus alumnos. El profesor debe poseer una comprensión conceptual de su disciplina para enseñar al estudiante a pensar disciplinalmente (Grossman et al. 2005).

Los autores en consulta, señalan que existen cuatro dimensiones del conocimiento de la materia que guían las decisiones de los docentes en la enseñanza aprendizaje, a saber, conocimiento del contenido, conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico y creencias acerca de la materia.

Grossman et al. (2005) en su investigación explica las dimensiones señalando que el conocimiento del contenido se refiere a la materia de una disciplina que es inherente a la enseñanza, la falta de este aspecto puede afectar el estilo de instrucción, la conducción de la enseñanza y la selección de material. En relación al conocimiento sustantivo manifiesta que se refiere a las estructuras organizacionales de la materia y su enfoque puede ser multidimensional dependiendo de la disciplina, sus implicancias son directas en el qué y cómo enseñar. El conocimiento sintáctico, por su parte, implica que el docente desarrolle habilidades de orden

superior en los estudiantes llevándolos a la discusión sobre temas específicos, foros, revisión de evidencias documentales entre otros. Finalmente están las creencias acerca de la materia, que en muchas ocasiones el profesor trata como conocimientos y esto se refleja en su práctica y la forma de desarrollar la enseñanza aprendizaje.

En relación a la construcción del conocimiento Habermas (citado en Ochoa, 2007) postula la existencia de tres tipos de interés humano, el interés técnico que se basa en necesidades básicas de la sociedad, como sobrevivir y reproducirse, este tipo de conocimiento se orienta hacia el control y gestión del medio. El interés práctico apunta al desarrollo del sujeto y es parte de él, el sujeto comprende el ambiente mediante la interacción basada en una interpretación consensuada del significado lo que implica interpretar la realidad educativa y tomar decisiones sobre la base del razonamiento práctico. Finalmente en el interés emancipatorio predomina la autonomía y la libertad racional de manera que las personas logren la autonomía de ideas y la relación social que limita el desarrollo personal.

Según Habermas (1982) la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción se refiere al análisis que a posteriori realiza una persona sobre las características y procesos de su propia acción a lo que se puede llamar reconstrucción de su propia acción.

Pérez-Serrano (1998) valora la investigación acción como un instrumento privilegiado para el desarrollo profesional docente, es así que concibe la práctica profesional docente como un proceso de acción y reflexión cooperativa de indagación y experimentación que favorece su propio análisis y desarrollando su comprensión.

Para Escudero (1998) la formación permanente es la herramienta que el profesorado tiene para responder a la diversidad, es por esto, que debe ser un proceso permanente y transversal cualidad imprescindible para el aprendizaje y la reconstrucción permanente de las propias ideas, competencias, relaciones y actitudes.

En este sentido la formación permanente de los docentes para hacer frente a la diversidad supone adoptar un punto de vista distinto al tradicional favoreciendo la búsqueda de condiciones que permitan a los alumnos con NEE un aprendizaje con sus pares en condiciones de integración.

Enfoque curricular y las NEE

Para referirse al enfoque curricular en las NEE necesariamente hay que referirse al concepto de paradigma el que es definido como un esquema de interpretación básico que abarca supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adoptan una comunidad concreta de científicos (Kuhn, 1962).

El paradigma imperante influye directamente en el concepto de currículum y su puesta en marcha, es así como se distinguen tres paradigmas fundamentales: el conductual, el cognitivo y el ecológico-contextual (Magendzo y Donoso, 1992).

En relación a la atención a las NEE el decreto 170 (2009) en forma implícita evidencia un paradigma ecológico contextual el que se relaciona con la teoría de un aprendizaje compartido, socializador y a situaciones de clase asociada a modos como responden los individuos para interpretar las relaciones entre el comportamiento y entorno donde es importante la interacción entre el individuo y el ambiente ya que el potencial de aprendizaje se desarrolla por medio de la socialización contextualizada

Román y Díez (1998) señalan que tanto el paradigma cognitivo como el ecológico son la base del modelo curricular ya que mientras uno favorece el aprendizaje significativo el otro favorece las experiencias individuales y grupales contextualizadas. En este paradigma el modelo del profesor corresponde al técnico-crítico, y el modelo de currículum al abierto y flexible.

Para Magendzo y Donoso (1992) la teoría curricular articula el proceso de desarrollo curricular de manera coherente considerando elementos centrales del mismo, es así como asume una posición frente al conocimiento (posición epistemológica), el aprendizaje (posición social) y los valores (posición axiológica)

Aspectos que inciden en la atención a la diversidad en el aula

Sánchez, Cantón y Sevilla (1999) destacan que la atención de la diversidad en el aula requiere de docentes con conocimientos especializados de ciertas estrategias de enseñanza y formación de alto nivel.

López (2002) reconoce que las actitudes de la población en general ejercen influencia específica en el proceso de integración escolar.

La Red de Integración Educativa (RIE, 1999) realiza un análisis de los tipos de apoyo que requieren los alumnos en el proceso de integración concluyendo que algunos de los factores relevantes son la actitud de los docentes y su formación.

Por su parte López (2002) acentúa este factor como un requerimiento esencial para atender a las necesidades en el aula y crear las condiciones de aprendizaje significativos en cada uno de sus alumnos.

Martínez (2001) agrega que la formación inicial es una de las condiciones necesarias para lograr estos propósitos, ahora bien, por las características de dinamismo del siglo XXI los profesores son demandados de manera permanente a adecuarse a los tiempos y contextos para lograr el reconocimiento social de ser portadores de saberes especializados.

Es así como la formación profesional docente debe enfrentar ámbitos de desarrollo específico (Manghi, Conejeros, Donoso, Murillo, y Díaz, 2012).

La formación de profesores en general y de los educadores diferenciales en particular, se pueden resumir en cuatro ámbitos: dinamismo de la profesión, características del contexto laboral, coherencia entre el paradigma inclusivo y la formación de profesores y, por último y de manera específica, el equilibrio entre formación general y especializada (p.49).

En este sentido es relevante referirse a Kant (citado en Ocampo, 2004) quien realiza un análisis de los estudios de este filósofo que ya en la antigüedad evidenciaba el interés por construir sociedades cada vez más justas y promover virtudes ciudadanas que potencien el surgimiento de lo moral, lo que él asoció a motivaciones que las personas tienen para expresar ciertas virtudes en la vida social y que no responden a un dictamen sobre moralidad, sino más bien, de un estadio del desarrollo humano que provoca la admiración por la moralidad que debe ser vista como un valor transversal al hombre.

En sus estudios, Kant se refirió a los tipos de acciones que el hombre desarrolla conforme al deber que están asociadas a cuando el sujeto actúa por interés por inclinación, premio o castigo. Existen también acciones conformes al deber y por respeto al deber, es decir, por el deber ser de las cosas (Ocampo, 2004).

En esta misma línea y en el contexto del modernismo americano es relevante referirse a las ideas de Martí (citado en Vigne, 2007) quien reflexiona sobre la pedagogía y la educación en Latinoamérica y Cuba desde la forma en que se enfoca y los medios que permiten facilitar el aprendizaje rescatando de la historia la igualdad y fraternidad entre los hombres. El autor postula que el hombre es el mismo en todas partes, aparece, crece, hace y piensa las mismas cosas, la diferencia se encuentra en el contexto que lo rodea, la diversidad es parte del mundo y ésta enriquece contexto y la formación del hombre.

Otro aspecto determinante en la atención a la diversidad tal como dice Aguilar (2002) son las actitudes de los docentes frente las que se arraigan en las formas de pensar y de sentir del docente.

Para Larrive (citado en Verdugo, 1995) la integración puede ser impuesta por la ley pero el éxito del proceso no depende de factores administrativos sino más bien del modo que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos, por tanto, la actitud del docente frente al tema es de suma importancia.

La integración demanda el trabajo colaborativo entre docentes que implica comunicar y discutir sobre el trabajo que se lleva a cabo (López, 1993).

Reid, Hresko, y Swanson (1996) destacan que una de las condiciones esenciales para la integración escolar efectiva es la colaboración entre docentes especialistas con los docentes de aula común. Este postulado es avalado también por Carrión (2001).

Para Ortiz (2003) es de suma relevancia la articulación de docentes y profesionales en la atención a las NEE en la atención en el aula manifestando que ésta es una de las grandes condiciones para lograr mejores resultados en la atención a la diversidad.

Blanco (2000) asegura que una escuela que atiende a la diversidad debe aprovechar al máximo los recursos existentes tanto humanos como materiales y lograr alianzas importantes con la familia.

El profesor frente a la diversidad

La educación especial es un campo del conocimiento que aglutina distintas disciplinas del saber tales como la biología, la medicina, la psicología la sociología y la pedagogía que se articulan de acuerdo a la naturaleza de las necesidades de que presenta el sujeto en las distintas etapas de su desarrollo (Salvador, 2001).

Diversos estudios (Carrión, 2001; Fernández, 1998 y Guerrero, 2001) destacan que la educación especial ha evolucionado en forma correspondiente con el quehacer científico y social.

En el campo de la pedagogía, (Esteve, 1999) es determinante el rol que se les asigna a los docentes en el hecho educativo, es así como se considera que la tarea del docente no es solo

transmitir información y conocimiento, sino que debe problematizar las situaciones contextualizándolas y dándoles perspectivas para que el alumno pueda encontrar soluciones a las problemática que enfrenta.

Tortosa y González (2001) explica que uno de los factores de mayor relevancia en la integración social y escolar de los estudiantes con NEE es el docente, su rol cumple un doble sentido ya que su función es tanto con los alumnos con NEE como los que están fuera del programa, es por esto, que el trabajo colaborativo con otros profesionales es de vital importancia.

Esteve (1999) también señala que la responsabilidad del docente en el siglo XXI se ha diversificado y su trabajo se hace cada vez más complejo, esto asociado a los requerimientos y expectativas de la sociedad actual que demanda sólidos conocimiento en formación inicial en el campo de su especialidad y actualización, que implica educación continua.

Ahora bien, tal como manifiesta Bauman (citado en Vásquez, 2008) la sociedad vive una etapa compleja que denomina “sociedad líquida” la que se caracteriza por carencia de estructuras sociales sólidas, la inexistencia de conciencia de la duración del mundo y sus objetos lo que afecta directamente a las relaciones humanas transformándolas débiles y transitorias. El ser humano vive en completa incertidumbre, no construye relaciones sólidas sino más bien es un ser individualista que se ve afectado en todo momento por lo financiero reflejado en un consumismo exacerbado, el ser humano tiende a desvincularse rápidamente a no generar sentimientos que lo hagan dependiente del otro, la sociedad carece de solidaridad y las relaciones son frías y pragmáticas. El rol del docente es aún más complejo.

Para Marchesi (1995) es significativo el rol que se le asigna al docente en el proceso educativo en general reconociéndolo como responsable directo de la calidad de la educación que imparte.

En este sentido, el profesor enfrenta una demanda adicional ante la necesidad de atender a los alumnos con NEE ya que la atención a la diversidad confronta la manera tradicional de como el docente orienta su actuación en el aula (Giné y Ruiz, 1990).

Por su parte Salvador (1998) sostiene que el docente de aula regular que atiende la integración educativa tiene un papel activo en la gestión de las transformaciones que implican dicho proceso lo que a su vez ejerce presión específica en el trabajo que el profesor realiza.

Se reconoce además que los docentes no cuentan con la capacitación y las herramientas necesarias para enfrentar estos procesos (Porter, 1995). Candel (1998) habla de la importancia del profesor de aula regular en la integración escolar y de la actitud positiva que deben tener, de lo contrario los procesos están condenados al fracaso. Desde un punto de vista social los procesos educativos para Bourdieu y Passeron (1977) implican una relación de poder que es inherente a la transmisión de conocimientos y saberes.

Para Labourdette (1989) la transmisión de conocimientos es uno de los aspectos determinantes del trabajo escolar. Foucault (citado en Corti, 2000) declara que la constitución del sujeto y el objeto está cruzado por un orden jerárquico donde siempre existe un orden de poder y control.

Por su parte Bourdieu (1977) manifiesta que si la educación tiene un alto nivel de relevancia en la formación del ser humano, entonces, esta debe considerar la pluralidad de las mentes, desde una mirada democrática y considerar las distintas realidades en la que está inmersa el alumno como la pobreza, la inequidad social y en general todas aquellas barreras que le impiden el acceso al conocimiento.

Inclusión

La CIE (2008) en su reunión número 48 declara que la inclusión es un concepto que considera la idea que los niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva, que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independiente de sus antecedentes sociales, culturales, diferencias en las habilidades y capacidades. Esta definición deja atrás antiguas concepciones que hacían referencia a un concepto que se restringía a alumnos con NEE asociados a discapacidad física y/o mentales y alumnos refugiados.

Inclusión educativa

Para la Unesco (2005) la inclusión educativa es un proceso para abordar y dar respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades. Este proceso implica reducir la exclusión en los sistemas educativos que conlleva a cambios y modificaciones en los enfoques, estructuras, estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños en sus distintos niveles etarios.

Respecto a la inclusión educativa, la propuestas de Skrtic, Sailor y otros (citado en Grau ,1998) consiste en que la escuela inclusiva debe dar la oportunidad al trabajo colaborativo entre padres, alumnos y profesores especiales y generales, así como satisfacer las necesidades educativas de todos sus miembros en entornos comunes y dinámicos.

Educación de calidad

Para la Unesco (2005) la educación de calidad es aquella que respeta los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados y la pertinencia de la educación.

Se entiende también por calidad: (PUC, 2000)

La eficiencia en cuanto al logro por parte de los alumnos, de los objetivos definidos para cada uno de los niveles de escolaridad y el desarrollo de una propuesta curricular acorde con las demandas culturales y socio-económicas del país (p.11).

La calidad solo se logra si todos aquellos que se educan alcanzan las competencias requeridas para insertarse en el mundo actual en términos sociales y desarrollar un proyecto de vida en relación con otros (Blanco, 1999a).

Equidad

PUC (2000) la define como “la oferta real de una igualdad de oportunidades educativas para todos los niños y jóvenes del país” (p.11).

Trabajo colaborativo

Mineduc (2009) considera el trabajo colaborativo como una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE. Se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño se incrementan cuando se

desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales los estudiantes se ven inmersos.

Adecuaciones curriculares

Según Puigdemívol (citado en Gutiérrez, 2002) las adecuaciones curriculares se definen como la respuesta específica y adaptada a las NEE de un alumno que no quedan cubiertas por el currículum común. Estas adecuaciones son el conjunto de modificaciones que se realizan en los objetivos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodología para atender a las diferencias individuales de los alumnos.

Currículum

Para Gimeno (1988) el currículum es:

El eslabón entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y la educación, entre el conocimiento o la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos, entre la teoría (ideas, supuestos y aspiraciones) y práctica posible, dadas unas determinadas condiciones (p. 34).

El autor señala también, que el currículum refleja la expresión y concreción del plan cultural en que se inserta la institución escolar y que se conjuga con su proyecto educativo.

Diseños de enseñanza

Para Mineduc (2005)

Diseñar es proyectar una práctica de enseñanza considerando a quiénes enseñar, qué se les va a enseñar, cómo, con qué, en qué tiempos y con qué recursos; y se concretiza en materiales, instrumentos y experiencias de aprendizaje pertinentes, diferenciados y secuenciados respecto a las características de los estudiantes (p. 6).

Integración social

La integración social es un tema relevante en la educación especial ya que supone un peldaño hacia la equiparación de oportunidades que implica un respeto al otro no por sus diferencias sino por una contemplación de la diferencia (Skliar, 2006, citado en Morales, 2007).

La integración social supone estrategias didácticas que permitan explorar las posibilidades cognitivas de los estudiantes considerando sus diferencias individuales no con el fin de cambiarlos sino más bien para conocerlos, comprenderlos y lograr su plena inserción social sin que pierda su naturaleza cultura e identidad (Morales 2007).

Los significados desde la perspectiva social

Como declara Hernández y Galindo (2007) la noción de significados la explica Alfred Schütz, como parte del concepto de acción social de Max Weber, y aplica a éste el concepto de significado de Husserl, dando a la sociología un fundamento fenomenológico.

Schütz (1989) reconoce la influencia de Weber y Husserl en su obra, es así como, de la fenomenología de Weber rescata los aspectos metodológicos referidos al rol de la sociología en el contexto social manifestando que se debe evitar hacer juicios de valor para convertirse en una descripción- comprensión de la acción social.

De la fenomenología de Husserl, Schütz (1989) recoge el concepto de acción social y a partir de estos planteamientos establece una diferencia entre acción y acto. Schütz coincide con Weber en que la acción se define mediante el significado.

Conocer el significado de las acciones implica la interpretación a través de la observación y la percepción que dejan las acciones en el ambiente, es así como, estas pueden tener sentido para quienes las observan pero no necesariamente son intencionadas por el actor (Schütz 1972).

En relación a la percepción de la realidad Schütz (1932) hace distinción entre actos y acciones: Los actos pueden ser una situación que se concretó en el pasado o bien podría realizarse en el futuro. Una acción, en cambio, es una experiencia interna del sujeto que se vincula al suceso que está vivenciando, que lo modifica y que le permite enfrentar nuevas experiencias.

Schütz (1932) refiere que las acciones que realiza el sujeto están cargadas de significados, tienen sentido, independientemente que el sujeto no las haya intencionado, otros pueden interpretar sus acciones. Las acciones que realiza un sujeto llevan un significado subjetivo, “el significado que el actor apunta con su acción es diferente al significado que otros dan de sus acciones” (p.129).

En la lectura que hace Schütz (1932) de la definición de acción social de Weber, distingue cinco niveles de significado de la acción social:

En el primer nivel está el actor solitario y la acción es toda conducta a la que el actor atribuye un significado subjetivo. El segundo nivel, implica al otro actor, para que la acción sea social debe basarse en la conducta de otro actor. El tercer nivel corresponde a la interpretación de la conducta del otro por el actor, quien realiza la acción está consciente de mucho más que la pura existencia del otro, es decir, darse cuenta de la conducta del otro e interpretarlo. El cuarto nivel corresponde a la orientación de la acción, la acción debe orientarse hacia la conducta de otro. El quinto nivel corresponde al del observador científico, la comprensión de esta conducta social es, a su vez, tarea de la sociología.

Así como también lo consideró el sociólogo austriaco Husserl, Schütz (1932) se refiere a que los hechos no son realidades externas, sino objetos ideales, en tanto son contruidos en nuestra conciencia. Es decir, el significado se encuentra en la relación de los actores con los objetos, y en esta relación el lenguaje resulta esencial.

Hernández y Galindo (2007) declaran que gracias al lenguaje el mundo externo es ordenado y es así como el significado se constituye intersubjetivamente.

El concepto de significado también es abordado por Mead (citado en Ritzer, 1996) desde una perspectiva conductista, rechaza que el significado se encuentre en la conciencia, asegurando de que no es un fenómeno psíquico ni una idea, sino más bien, se encuentra en el acto social.

Schütz (1932) declara que el significado no reside en la vivencia y conceptualiza el término como “la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo hacia esa parte de su corriente de la conciencia que ya ha fluido hacia su .duración transcurrida”(p.99).

Para Schütz (citado en Hernández y Galindo, 2007) los significados son de dos tipos objetivos y subjetivos, es así como:

El significado subjetivo se refiere a los procesos constituyentes que ocurren en la conciencia de la persona que produjo lo que es objetivamente significativo. En otras palabras, es la construcción mental que hago, personalmente, de ciertos componentes de la realidad. El significado objetivo se refiere a contextos amplios de significados que existen en la cultura y que son compartidos socialmente (p.232).

En este sentido Schütz (citado en Hernández y Galindo, 2007) refiere al rol de la sociología señalando que el sujeto construye la realidad social en el mundo de la vida cotidiana, es decir, construye los significados. El problema del significado sobrelleva las vivencias propias y ajenas, por eso, para Schutz, “el significado es intersubjetivo; es decir, se construye considerando al otro y en interacción con el otro, lo que ocurre en el mundo de la vida cotidiana” (p.234).

Luckmann (citado en Hernández y Galindo 2007) “en el mundo personal e inmediato se da la relación-nosotros que se caracteriza por una relación hacia el tú que es la forma universal en que el otro es experimentado en persona” (p.236).

Para Schütz, (citado en Ritzer 1996) el mundo intersubjetivo es común a todos, su existencia es posible porque nos hablamos y escuchamos unos a otros, afirmando además, que el conocimiento sería también intersubjetivo.

El significado implica necesariamente vivencias propias y ajenas (Schütz,1973, citado en Hernández y Galindo, 2007), es por esto, que es intersubjetivo, es decir, su construcción implica la interacción con otros y ocurre en la vida cotidiana que es la realidad fundamental y eminente del hombre, sin embargo, el hombre no se detiene en el cómo se constituyen los significados ya que es parte de lo que está dado y socialmente establecido que le permite desenvolverse en relación con otros. Muchas veces, estas acciones son repetitivas y llevan a un conocimiento automatizado ya que una de las características de la rutina es que se realizan sin poner atención en lo que se hace.

Berger y Luckman (1968) afirman que el lenguaje construye una representación simbólica significativa en la cotidianidad de las personas, siendo capaz de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, recuperando además y presentándolos como elementos objetivamente reales en la vida diaria. Estos autores, aseguran que se vive todos los días en un mundo de signos y símbolos, por lo tanto, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser elementos esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común.

Puigdemívol (2005) refiere a la búsqueda de significados como “el intento de comprensión de hechos, actitudes y tendencias presentes en todo centro escolar, búsqueda que, inevitablemente, debe fundamentarse en la propia idiosincrasia de cada centro y en la convicción de su carácter único” (p. 35).

En este sentido, todo lo que ocurre en la escuela tiene significado que es producto de las experiencias propias del centro educativo y dependen del factor humano existente. La idiosincrasia de cada centro está en estrecha relación con el capital humano existente y los vínculos que se desarrollan entre los profesionales que en él laboran los estudiantes y sus familias (Puigdemívol, 2005).

Liderazgo en la escuela¹

El año 2008, los profesores Kenneth Leithwood, Alma Harris y David Hopkins publicaron uno de los artículos más clásicos del liderazgo escolar, denominado “Seven strong claims about successful school leadership”, cuyo propósito fue resumir algunos de los hallazgos más importantes de la literatura del área hasta el momento. Diez años después, el 2018, los mismos autores realizaron una revisión a la luz de la evidencia actualizada, publicando un nuevo artículo: “Seven strong claims about successful school leadership revisited”, en el que buscan reformular los siete principios originales. En esta ocasión, presentamos el texto más actual de los autores, destacando cada uno de los siete principios:

Afirmación 1 - El liderazgo escolar está en segundo lugar luego de la enseñanza como influencia en el aprendizaje de los estudiantes: esta es la afirmación más aceptada y una de las que acumulan más evidencia a su favor. Sin embargo, los autores realizan algunos aportes en esta nueva versión del texto, como reconocer otros factores a nivel de escuela o de sala de clase que influyen en gran medida en el aprendizaje, por ejemplo, el optimismo académico, la cultura académica, la eficacia colectiva de los profesores o el clima disciplinario. También destacan el aumento de evidencia que respalda el efecto del liderazgo escolar, que pese a ser limitado en magnitud ha sido consistentemente significativo. Así, la versión revisada del principio 1 es: **El liderazgo escolar tiene un efecto en características de la organización escolar que influyen positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Aunque moderada en tamaño,**

¹ Consultado en <http://liderazgoescolar.uc.cl/>

este efecto del liderazgo es vital para el éxito de la mayoría de los esfuerzos de mejora escolar.

Afirmación 2 - Casi todos los líderes exitosos se basan en el mismo repertorio de prácticas exitosas de liderazgo: El artículo original describió cuatro dimensiones clave. La evidencia ha aumentado, hasta identificar 21 prácticas en esta cuatro dimensiones, mostradas en la Tabla 1.

Tabla 1. Lo que los líderes exitosos hacen

Dominios de la práctica	Prácticas específicas de liderazgo
Establecer una dirección	Construir una visión compartida Identificar objetivos a corto plazo específicos y compartidos Crear altas expectativas sobre el desempeño Comunicar la visión y los objetivos
Construir relaciones y desarrollar a las personas	Estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del personal Entregar soporte y demostrar consideración por los miembros del personal Modelar los valores y prácticas de la escuela Construir relaciones de confianza con y entre el personal, los estudiantes y apoderados Establecer relaciones de trabajo productiva con representantes de los profesores
Desarrollar la organización para apoyar prácticas deseadas	Construir una cultura colaborativa y distribuir el liderazgo Estructurar la organización para facilitar la colaboración Construir relaciones productivas con las familias y comunidades Conectar la escuela con su entorno más amplio Mantener un entorno seguro y saludable Asignar recursos en apoyo a la visión y objetivos de la escuela
Mejorar el programa instruccional	Dotar de personal el programa instruccional Entregar apoyo instruccional Monitorear el aprendizaje de los estudiantes y el progreso en la mejora de la escuela Amortiguar las distracciones del personal desde su trabajo instruccional

Fuente: Adaptado desde Leithwood, Harris y Hopkins (2018)

Afirmación 3 - La forma en que los líderes ejercen esas prácticas (no las prácticas en sí mismas) demuestran responsividad al contexto en que se desempeñan: El texto original señaló que los directores exitosos, si bien eran sensibles a sus contextos, no modificaron sustancialmente sus prácticas de acuerdo a sus entornos. En cambio, la investigación reciente ha resaltado la importancia de que los líderes respondan adecuadamente a las demandas que enfrentan. En ese sentido, una pregunta que los líderes deberían hacerse al momento de tomar decisiones es “Bajo estas condiciones, ¿qué debería hacer?”. En este caso, los autores reconocen que el tercer principio se mantiene en su formulación actual.

Afirmación 4 - Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente y más poderosamente a través de su influencia en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo del personal: La nueva investigación identificó once mediadores específicos sobre los que el liderazgo “fluye” para ejercer influencia en el aprendizaje. Estos se agrupan en cuatro categorías: condiciones racionales (conocimiento y habilidades del staff de la escuela sobre el curriculum, la enseñanza y el aprendizaje), emocionales (disposiciones o estados afectivos, incluyendo la confianza, el compromiso y la eficacia colectiva), organizacionales (características de la escuela que dan forma a las interacciones y relaciones) y familiares (culturas educativas del hogar que infuyen en el logro de los estudiantes. De este modo, la versión revisada del principio dice: **El liderazgo escolar mejora la enseñanza y el aprendizaje, de manera indirecta y más poderosa, al mejorar el estado de las condiciones clave importantes del aula y de la escuela y al fomentar las interacciones entre padres e hijos en el hogar que mejoran aún más el éxito de los estudiantes en la escuela.**

Afirmación 5 - El liderazgo escolar tiene una mayor influencia cuando está ampliamente distribuido: La evidencia de los últimos años ha profundizado en este principio, respaldándolo e incluso ampliándolo. Por ejemplo, se ha estudiado el liderazgo compartido y el desempeño del equipo, el liderazgo de redes y el bienestar de los líderes en distintos niveles. La afirmación se reformula de la siguiente manera: El liderazgo escolar puede tener una influencia especialmente positiva en los logros de la escuela y de los estudiantes cuando es distribuido.

Afirmación 6 - Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros: La evidencia reciente muestra que los patrones de distribución más productivos difieren de escuela a escuela. El liderazgo distribuido se basa en interacciones, junto con el establecimiento de nuevos equipos, agrupamientos y conexiones para fines específicos. Consecuentemente, la efectividad del liderazgo distribuido, dependerá del patrón particular de distribución y este patrón se relacionará con las necesidades de la organización y los niveles de experiencia que existan dentro.

Afirmación 7 - Un pequeño grupo de rasgos personales explica una alta proporción de la variación en la efectividad del liderazgo: si bien la formulación original de este principio refería a “rasgos” de la personalidad, ahora los autores utilizan el concepto de “recursos personales de liderazgo” (Tabla 2), que incluye distintas cualidades que potenciarían una práctica efectiva:

Tabla 2. Recursos personales de liderazgo

Recursos cognitivos	Experticia en resolución de problemas Conocimiento específico de un dominio Pensamiento de sistema
Recursos sociales	Percibir emociones Administrar emociones Actuar en formas emocionalmente apropiadas
Recursos psicológicos	Optimismo Autoeficacia Resiliencia Proactividad

Fuente: Adaptado desde Leithwood, Harris y Hopkins (2018)

De este modo, en vez de atribuir el efecto a elementos de la personalidad del líder escolar, se habla de prácticas que son sujetas a la mejora. De esta manera, la séptima declaración se reformula de la siguiente manera: **Si bien se requiere más investigación, el conjunto bien definido de "recursos personales de liderazgo " es promisorio al explicar una alta proporción de la variación en las prácticas ejercidas por los líderes escolares.**

¿Cuáles son algunas de las conclusiones finales? En primer lugar, que las definiciones y el entendimiento sobre el liderazgo escolar han evolucionado y se han profundizado. En ese sentido, un desafío para la investigación futura es preguntarse no solo qué hacen los líderes escolares efectivos, sino también cómo lo hacen y además evaluar el grado de impacto.