

Serie Informes



Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

4

La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica Reflexiones y experiencias

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN
(Coordinador)



UAB
Universitat Autònoma de Barcelona





Serie Informes nº 4

**LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE
IBEROAMÉRICA.**

Reflexiones y experiencias

JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN (Coordinador)

Diciembre, 2012

**LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN
CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE IBEROAMÉRICA.**

Joaquín Gairín Sallán (Coordinador)

ISBN: 978 - 956 - 9273 - 00 - 1

Producción: EDO - UAB - Visión Consultores Ltda.

Colaboración: Santillana

Diseño y Compaginación: La Práctica S.p.A.

Diseño de Portadas: Angel Spotorno Lagos

Santiago de Chile, diciembre 2012



La organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria de Iberoamérica.

Joaquín Gairín Sallán (Coordinador)

Nohemy Aguilar Chávez

Jorge Alarcón

Alicia Baraibar

Adoración Barrales Villegas

Nibaldo Benavides

Mario Bengoa

Elena Bolaños Prado

Juan Bosco Bernal

Francisco Castillo Vado

Moyra Castro

Norma Cándida Corea Tórrez

Azael E. Contreras

Vielka de Donado

Sebastián Donoso

Fernando Fidalgo

M^a del Carmen Fonseca Jarquín

Joaquín Gairín

Rodolfo García Veja

Wilfrido Hernández

Miguel Jerónimo

Márcia Lopes Reis

Daniel Martínez

Hernán Medrano Rodríguez

Nuby L. Molina

José Luis Muñoz Moreno

Elida Navarro

Ana Nicolau

Guadalupe Palmeros y Ávila

Isabel Paraíso

Óscar Parra Trepowski

Nara Luciene Rocha Fidalgo

Luciano Román Medina

Vielka Ruiz

Inajara de Salles Viana Neves

Guillermo Smith

Gloria Janeth Villanueva Núñez

Sebastián Sánchez

José Manuel Silva

Rosa María Tafur Puente

Nicolasa Terreros Barrios

María Inés Vázquez

Alejandra Martínez

NOTA:

Para facilitar la lectura, se evita el uso continuo del duplicado de género (director/directora, alumno/alumna/, profesor/profesora, etc.). Así, cada vez que se hace referencia a director, alumno, profesor, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.

Índice

Introducción.....	8
Capítulo I	
La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de Bolivia.....	12
Introducción	
1.2. La inclusión en Bolivia	
1.3. Los logros en secundaria	
1.4. Experiencias educativas innovadoras	
1.5. Reflexiones y consideraciones	
1.6. Referencias bibliográficas	
Capítulo II	
La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de Brasil.....	27
I.- La enseñanza media en Brasil	
2.1.I. La escuela secundaria en Brasil: análisis y tendencias	
2.2.I. Análisis de la situación brasileña: el contexto socioeconómico y sus efectos en la educación	
2.3.I. Reflexión sobre los dictámenes jurídicos y su repercusión en el ámbito social	
2.4.I. Datos indicativos de la calidad de la educación de la educación secundaria de acuerdo con el IDEB 2011	
2.5.I. Consideraciones finales	
II.- Organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria	
2.1.II. Introducción	
2.2.II. El acceso a la enseñanza secundaria en la estructura del sistema educativo.	
2.3.II. Currículo por competencias y sus directrices	
2.4.II. La evaluación y la certificación	
2.5.II. Los docentes: el reto de la mirada interdisciplinar	
2.6.II. La atención a la diversidad: los proyectos de profesionalización y la enseñanza a distancia	
2.7.II. A modo de conclusión	
III. Referencias bibliográficas comunes y otras	
Capítulo III	
La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de Chile.....	61
3.1. Presentación	
3.2. Tensiones entre uniformidad y diversidad en el sistema escolar chileno	
3.3. La organización de la uniformidad curricular y los vestigios de diversidad	
3.4. Atención a la diversidad, interculturalidad y multiculturalidad en la Educación Secundaria	
3.5. Consideraciones finales	
3.6. Referencias bibliográficas	

Capítulo IV

La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de España..... 80

- 4.1. La atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva
- 4.2. La atención a la diversidad desde los Servicios psicopedagógicos
- 4.3. Proyectos, programas y planes para atender a la diversidad en los centros de educación secundaria
- 4.4. Procesos organizativos implicados, condiciones y fases de los planes, programas y proyectos de atención a la diversidad
- 4.5. El camino hacia la inclusión en los centros de educación secundaria
- 4.6. Referencias bibliográficas

Capítulo V

La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de México..... 95

- 5.1. Introducción
- 5.2. El Sistema educativo y la atención a la diversidad para menores entre 12 y 15 años de edad
- 5.3. Educación secundaria por televisión en México
- 5.4. ENLACE y el Programa para Mejorar el Logro Educativo
- 5.5. Conclusiones
- 5.6. Referencias bibliográficas

Capítulo VI

La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de Nicaragua.... 111

- 6.1. Introducción
- 6.2. Políticas educativas relacionada con la atención a la diversidad en la Educación secundaria
- 6.3. Concepciones y prácticas sobre la atención a la diversidad en centros de educación secundaria
- 6.4. Comentarios y valoraciones de los resultados obtenidos
- 6.5. Referencias bibliográficas

Capítulo VII

La organización y atención a la diversidad en centros de educación media de Panamá..... 128

- 7.1. Introducción
- 7.2. La organización y atención a la diversidad en centros de educación media
- 7.3. La diversidad y los grupos vulnerables en las políticas educativas del país
- 7.4. La participación de los actores claves
- 7.5. Modelos y estrategias de atención a la diversidad y grupos vulnerables en los centros de educación media
- 7.6. La gestión en los centros de enseñanza que atienden la diversidad
- 7.7. Conclusiones
- 7.8. Referencias bibliográficas

Capítulo VIII

La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de Paraguay..... 143

- 8.1. Legislación paraguaya
- 8.2. Atención a la diversidad
- 8.3. Educación inclusiva
- 8.4. Educación inclusiva y educación especial

- 8.5. Conclusiones
- 8.6. Referencias bibliográficas

Capítulo IX

La organización y atención a la diversidad en centros educativos de Perú.....	150
9.1. Introducción	
9.2. La diversidad: característica de los seres humanos	
9.3. La atención a la diversidad en las modalidades de Educación Básica	
9.4. Experiencias de atención a la diversidad	
9.5. Referencias bibliográficas	

Capítulo X

La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de Portugal.....	167
10.1. Introducción	
10.2. Evolución de la educación especial en Portugal	
10.3. Apoyos a la educación inclusiva de la escuela pública	
10.4. Conclusiones	
10.5. Referencias bibliográficas	

Capítulo XI

La organización y atención a la diversidad en centros de enseñanza secundaria de la República Dominicana.....	178
11.1. Introducción	
11.2. Contextualización	
11.3. Antecedentes de la atención a la diversidad en la educación dominicana	
11.4. Organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria	
11.5. Conclusiones	
11.6. Referencias bibliográficas	

Capítulo XII

La organización y atención a la diversidad en centros de educación meda de Uruguay.....	188
12.1. Prácticas de atención a la diversidad: perspectivas desde el Ministerio de Educación y Cultura	
12.2. Prácticas de atención a la diversidad: perspectivas desde la Formación Profesional Básica	
12.3. Prácticas de atención a la diversidad: perspectivas desde la Educación Media	
12.4. Prácticas de atención a la diversidad: perspectivas desde la investigación	
12.5 Referencias bibliográficas y otras	

Capítulo XIII

La organización y atención a la diversidad en centros de educación de Venezuela.....	206
13.1 Introducción	
13.2. Atención a la diversidad en el sistema educativo venezolano y las organizaciones escolares	
13.3. Participación y control social en la atención a la diversidad	
13.4. Consideraciones finales	
13.5. Referencias bibliográficas y nota	

INTRODUCCIÓN

Conseguir una escuela de calidad para todos y todas es un compromiso social y educativo al que nos hemos referido en diversas ocasiones, desde la conferencia de clausura del *Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI* celebrado en Zaragoza durante la primera semana de julio del 2000. Allí señalaba que toda referencia a una escuela universal y de calidad nos obliga indefectiblemente a clarificar el sentido y significado que damos a la atención a la diversidad, a la vez que identificar la referencia que utilizamos al emplear la palabra calidad.

Cuando hablamos de **diversidad**, nos aproximamos en lo esencial a algo ya “clásico” (atención a las diferentes personas), si bien ahora se actualiza el discurso con la incorporación de nuevos puntos de vista y se promueve como respuesta ante la amplitud de los cambios que están experimentando las sociedades y que también afectan a las personas.

La preocupación por la diversidad viene pareja a la crisis de la uniformidad y, en lo social, al desarrollo de los procesos democráticos que imponen el respeto a la diferencia. Y se aplica a la naturaleza y a lo social enfatizando en las implicaciones y explicaciones que puedan darse desde perspectivas tan diversas como la política, la sociedad, la cultura, la educación u otras perspectivas. Precisamente, este carácter poliédrico de la diversidad y la dificultad de lograr un lenguaje unívoco es una de las dificultades que hay que abordar cuando se trata de confrontar planteamientos y de delimitar estadios en el proceso de descripción y concreción de los avances científicos y de las realizaciones prácticas, como puedan ser las medidas organizativas dirigidas a hacer posible su realidad.

El análisis conceptual evidencia las mayores discrepancias a la hora de entender y definir en qué consiste la cultura de la diversidad. Al respecto, se hace referencia a la polisemia del término y a su vinculación con otros conceptos como igualdad/desigualdad, equidad o formas de entender la igualdad de oportunidades. De todas formas, se acepta mayoritariamente un concepto de diversidad centrado en la equidad y orientado a proporcionar igualdad de oportunidades en los diferentes momentos del proceso educativo. Paralelamente, se modifica el compromiso que han de tener las instituciones de formación, pasando de ser instancias integradoras a realidades inclusivas.

Situar la educación en el centro del desarrollo económico y social de los pueblos es un referente universal, objeto de declaraciones periódicas realizadas desde la propuesta de Jomtien de 1990 y de la fecha del 2015 contemplada en la declaración de Dakar (2000) como nueva fecha en la que la “educación para todos” se convierta en una realidad. Desgraciadamente, aún hablamos de una ilusión, al constatarse que la situación de ese año 2000, con 125 millones de niños sin escolarizar y 150 millones de menores que se ven obligados a abandonar prematuramente la escuela por presiones económicas, familiares o culturales, no ha variado sustancialmente.

El problema se agrava cuando, cada vez más, se hace más palpable la necesidad de desarrollar políticas globales en los diferentes países, que tengan en cuenta fenómenos como la emigración, la marginación social, el trabajo infantil, la dignidad humana (o más recientemente, los efectos de la crisis económica y social actual), paralelamente al desarrollo de actuaciones globales que inserten los aspectos educativos dentro de las políticas sociales, culturales y económicas.

Los problemas a considerar no son sólo de acceso sino también de permanencia y efectos de las políticas educativas, que tienen mucho que ver con las actuaciones dirigidas a mejorar la calidad de los sistemas educativos. Particularmente, se detectan variados hechos que denotan lo lejos que estamos de la implantación efectiva de la cultura de la diversidad. Así, por ejemplo, el fracaso masivo de muchos alumnos no se distribuye “democráticamente”, afectando sobremanera a minorías culturales y población urbana y rural económicamente desfavorecida.

Por otra parte y en relación a la actuación en los centros educativos, la atención a la diversidad se percibe solamente y lamentablemente como una cuestión relativa al alumnado especial, desmotivado, difícil, etc., y centrada en buscar salidas en el contexto de una enseñanza obligatoria que se ha extendido hasta los 16 años. De alguna manera, se está perdiendo la oportunidad de avanzar en la promoción de una “cultura de la diversidad” en los centros escolares que refuerce el conjunto de valores que la acompañan; también, el superar los enfoques que hablan de un problema individual, ligado a “déficits, limitaciones o desventajas” personales, y no cuestiona (o lo hace poco) la organización escolar (horarios, agrupaciones, reglamentos de régimen interno, las prácticas docentes, etc), o las programaciones didácticas.

La **calidad** permite diferentes aproximaciones (no todos entienden lo mismo) y prácticas (no todos hacen lo mismo), lo que explica la polisemia mencionada y la existencia de prácticas contradictorias. Y es que la calidad contempla y agrupa referencias objetivables (recursos empleados, formación recibida,..) y referencias subjetivas (satisfacción, perfección,..).

Los nuevos enfoques y perspectivas permiten vislumbrar, a pesar de sus limitaciones, una evolución en la filosofía y prácticas consiguientes, a la vez que clarifican la utilidad del concepto de calidad para los usuarios. Poco a poco adquiere sentido hablar de proyectos institucionales realizados con la participación de los implicados y que cambian en función de las demandas individuales y sociales; también, que la evaluación externa se relaciona altamente con la calidad del sistema educativo y la utilización de indicadores y la evaluación interna se vincula con el análisis de procesos y la mejora continua.

El desarrollo de una escuela inclusiva y de calidad enlaza claramente con una escuela abierta a todos y todas que trabaja la diversidad como valor social y educativo, que trata de compensar desigualdades de origen, que profundiza en las oportunidades educativas que proporciona, que se inserta y compromete con la realidad social y que establece mecanismos de mejora permanente.

En esta línea de pensamiento reafirmamos algunas propuestas que ayuden a potenciar directamente una escuela para todos y todas e, indirectamente, la idea de la educación como servicio público:

- La atención a la diversidad es una construcción histórica, ligada a procesos de escolarización y democracia.
- Las diferencias forman parte de la realidad, negarlas sería negar la realidad misma.
- La práctica educativa y social mantiene y amplía las diferencias y lo hace cuando jerarquiza y clasifica: normales y especiales; hombres, mujeres; superdotados e infradotados, etc.
- Hay que evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades, como sucede, a veces, cuando se clasifican alumnos o situaciones, se utilizan estereotipos, etc.
- Se hace necesario la reconstrucción de los centros educativos, si queremos lograr una escuela inclusiva, una escuela para todos.

Si entendemos que la atención a la diversidad es un problema social y educativo, cabe avanzar asimismo en:

- a) Pactos sobre la educación que tengan en cuenta o adquieran compromisos con la equidad.

- b) El compromiso con una escuela de todos y para todos, que se adapte a las necesidades individuales exige de medidas endógenas y exógenas que comprometen a todos.
- c) Un cambio de actitudes tradicionales, que plantee seriamente la intervención desde una educación alternativa. El discurso y desarrollo de la diversidad es/debe ser eminentemente ético y nos obliga a un compromiso con la nueva educación. La diversidad no trata de lograr tanto que las culturas minoritarias se integren a los mandatos de los planteamientos hegemónicos como de revisar o de la que la sociedad revise sus comportamientos y actitudes respecto a las personas excepcionales; respetando el derecho a ser diferentes pero no desiguales.
- d) Avanzar en la nueva dirección exige “*aprender a desaprender*” y ser capaces de desestandarizar las prácticas; también, el saber analizar y distinguir las resistencias al cambio que se disfraza de discursos progresistas que ocultan una estabilidad deseada en los comportamientos y una falta de interés por reforzar los fundamentos ideológicos, éticos, políticos y culturales que sustentan los nuevos planteamientos.

Supone todo ello un compromiso frontal del Estado que debe venir acompañado de más recursos para la escuela, de una mayor autonomía institucional y de la evaluación efectiva de su actividad. Paralelamente, los centros educativos deben avanzar de una manera eficaz y eficiente en procesos de participación, apertura al entorno, compromiso, responsabilidad y autocrítica, potenciando proyectos innovadores y ambiciosos que aviven y respalden los valores democráticos, educativos y éticos.

El reto también afecta a los profesionales que deben responder al cambio de condiciones con un compromiso real que evite al máximo las contradicciones entre los planteamientos que se defienden y las prácticas que se realizan, que permita el trabajo en equipo y que ligue los procesos de evaluación, investigación e innovación.

Se trata, en definitiva, de promover un enfoque global, y no particular y focalizado, que tenga en cuenta el papel y compromiso de las personas con la sociedad en que viven. Buscamos así el desarrollar un proyecto educativo global dirigido a educar a la ciudadanía en un contexto multicultural y pluralista ya desde el sistema educativo. Y en esa teología inicial es donde se sitúa el marco de la igualdad de oportunidades.

La **presente aportación** recoge la visión de 41 especialistas de trece países iberoamericanos sobre la realidad y perspectivas de la atención a la diversidad en centros de educación secundaria. La focalización en esta etapa educativa, cuando ha sido posible, tiene que ver con la consideración de que, actualmente, es el momento de la escolarización donde se producen más abandonos y donde se abren o limitan posibilidades para el posible acceso a estudios superiores de los más capacitados. La orientación de los escritos al análisis organizativo tiene que ver con las finalidades y objetivos de la Red de Apoyo a la Gestión Educativa (redAGE); también con el convencimiento por parte de los que escriben que el contexto organizativo actúa como un amplificador o limitador de las actuaciones dirigidas a la formación de los escolares.

Su realización se vincula al encuentro de especialistas de la RedAGE realizado en el mes de junio de 2012 en la Ciudad de Panamá. Allí, los representantes de las organizaciones miembro presentaron y debatieron durante el mismo documentos sobre la situación actual de la atención a grupos vulnerables en sus respectivos países, que constituyen la base sobre la que se han realizado las aportaciones definitivas que recoge el presente texto.

Se cubre así y de nuevo un propósito fundamental de la Red AGE, como es el de fomentar el intercambio de experiencias, la profesionalización de los directivos y la promoción del conocimiento sobre administración y gestión educativa. La finalidad última es la de mejorar el funcionamiento de las instituciones formativas (y, a través de ellas, de los sistemas formativos), procurando sean de calidad y un instrumento para el cambio profesional y social.

Joaquín Gairín Sallán
Universidad Autónoma de Barcelona
Septiembre, 2012

CAPÍTULO 1

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE BOLIVIA

Alejandra Martínez (*U. Católica Boliviana “San Pablo”*)

1.1. Introducción

Es importante iniciar este análisis respecto al acceso y a la inclusión en la educación secundaria, identificando qué se entenderá por este concepto. Para ello, se pondrá énfasis en los acuerdos internacionales vinculados al tema, especialmente los emergentes de las reuniones de la UNESCO a partir del año 1990 (Jomtiem) y ratificándolo posteriormente el 2000 (Dakar), cuando se focaliza la discusión en Educación Para Todos (EPT) y en los Objetivos Del Milenio (ODM). En ambos espacios se define que la educación es un derecho que debe llegar a todos y todas en todos los niveles y considerando especialmente la educación básica en la que se incluye no sólo a la educación primaria, sino también a la educación secundaria, pese a que, para los países en vías de desarrollo como Bolivia, alcanzar esta meta se plantea como un logro más difícil de conseguir. También se considera la inclusión paritaria de las mujeres, poblaciones de áreas rurales, discapacitados, migrantes y otras poblaciones vulnerables, para garantizar una educación de calidad en términos de resultados educativos, acceso y retención.

En este entendido, el presente análisis se inicia estableciendo un estado del arte para la educación secundaria y las consideraciones a las distintas poblaciones consideradas como vulnerables. Posteriormente, presenta algunas experiencias exitosas e innovadoras llevadas a cabo en Bolivia respecto a la educación secundaria. Finalmente, reflexiona sobre la nueva situación y los vacíos aún existentes al respecto.

1.2. La inclusión en Bolivia

Bolivia comienza a hablar de inclusión de forma conjunta con los planteamientos mundiales poco tiempo antes de la promulgación de la Ley de Reforma Educativa (RE) N° 1565 de 1994. Las experiencias previas y la coyuntura mundial al respecto impulsan una serie de cambios, tanto a nivel legislativo como en la práctica misma, en tanto comienzan a plantearse la necesidad de hablar de integración en relación a niños y niñas con necesidades educativas especiales, al empoderamiento de la mujer, de profundizar en el acceso a educación de calidad del área rural, del respecto a las culturas y a la búsqueda del diálogo intercultural.

Desde diciembre del 2010, está vigente la Nueva Ley de Educación N° 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez, que busca resolver los problemas que la RE no logró en todos los niveles educativos: inicial, primaria, secundaria, superior, alternativa y especial. Entre sus mandatos figura la obligatoriedad de la educación hasta el bachillerato y tiene como uno de sus principios la universalidad, entendida como la atención a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, así como a las bolivianas y los bolivianos que viven en el exterior, considerando que se desarrolla a lo largo de toda la vida, sin limitación ni condicionamiento alguno. También establece que es inclusiva, asumiendo la diversidad del país y ofreciendo una educación oportuna y pertinente a las necesidades, expectativas e intereses de todas y todos sus habitantes, con igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones.

Como puede observarse, la RE planteó una serie de aspectos hacia la inclusión que la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez busca ahondar y profundizar, resolviendo así los grandes problemas de marginación que vive Bolivia desde la época colonial.

1.3. Los logros en secundaria

1.3.1. Situación de la Educación Secundaria en Bolivia

El énfasis de la RE se focalizó en la educación primaria; sin embargo, muchos de los indicadores que se presentan a continuación, han sido desarrollados también en lo referente a la educación secundaria. Los últimos indicadores oficiales sobre educación en Bolivia proceden de 2008, año en el que se informaba que en educación secundaria, el 55 por ciento de los estudiantes de 14 y 17 años fue matriculado, de los cuales se inscribieron 479.536 estudiantes y 397.678 no asistieron a clases. Por lo que la información presentada a continuación proviene de distintos años y evaluaciones.

En este sentido, el acceso está significativamente vinculado a la calidad educativa, y ha sido ampliamente evaluado desde los diferentes aspectos que se ponen en juego para hablar de una educación con equidad. Para esto, pueden considerarse dos perspectivas, por un lado aquella que se relaciona con las políticas de Estado en tanto la aplicación de estrategias que busquen eliminar las disparidades de género, ámbito geográfico, etnia, y otros; y por otro, aquellas que se aplican en la recopilación de la información y que muestra la equidad en términos de resultados concretos y metas alcanzadas; más aún cuando el acceso se vincula de manera tan directa con el cumplimiento de los Objetivos del Milenio y con las metas de la Educación Para Todos. A continuación se presentan ambas perspectivas.

A.- Desde las Políticas Públicas

Desde la primera perspectiva, puede considerarse un esfuerzo por alcanzar la equidad de género el hecho que todas las evaluaciones realizadas cuando la Ley N° 1565 estaba en vigencia, incluyen este aspecto, tanto desde indicadores de rendimiento académico (Ministerio de Educación y Culturas, 2002), como de aquellos que se relacionan con las características del material didáctico producido a partir de la Reforma Educativa. El panorama que presentaban tendía cada vez a una mayor igualdad de oportunidades entre niñas y niños, ya que uno de los objetivos de la RE es eliminar toda forma de prejuicio social discriminatorio, formando mujeres libres de cualquier tipo de opresión para poder elegir su propio destino en un contexto de igualdad de oportunidades (Albó y Anaya, 2003).

Asimismo, en cuanto al acceso equitativo urbano-rural, que se vincula también a la pertenencia étnica y a los ingresos socioeconómicos, los estudios realizados en esa época muestran un énfasis en atender especialmente a aquellas poblaciones con mayores riesgos. Desde la RE cuyos objetivos pasaban por la priorización de sectores en función estos riesgos, hasta estrategias específicas como la Estrategia Boliviana de Reducción de la Pobreza (EBRP), cuyos fondos junto con aquellos específicos de la RE y los correspondientes a la Participación Popular, consideraban el gasto educativo para la cancelación de salarios del personal educativo, distribuido en función de las distintas modalidades de remuneración, la infraestructura existente y las características de las regiones, existiendo para cada caso bonos e incentivos que buscaban mejorar la equidad. También se destinaban fondos para los gastos corrientes y de capital que ejecutan los municipios en el sector de educación, los mismos, estaban en función de sus necesidades educativas y abarcan desde desayuno escolar hasta calidad en la educación, aspectos que contribuyeron también a achicar las brechas que generan inequidad, aunque, como se verá más adelante, la igualdad de oportunidades está muy lejos aún de lograrse.

A partir del año 2006, con la implementación de las nuevas políticas de Estado, se redujo la tasa de abandono escolar en los niveles de educación, inicial, primaria y secundaria, de un 6,4% en 2002 a 4,7% en 2008. El factor asociado a esta disminución es el bono Juancito Pinto que consiste en un monto de dinero entregado a las familias de niños que asisten a unidades educativas fiscales .

B.- Desde los Resultados

Entre aquellos aspectos que se consideran para realizar un análisis a esta dimensión, desde la perspectiva de los resultados, está la relación de igualdad de oportunidades en cuanto a: género, características socio-económicas, área de residencia, y en cuanto a grupo étnico, particularmente en lo que hace a la tasa neta de matrícula y a la tasa de conclusión de estudios en primaria.

El acceso, en general, a la educación secundaria ha logrado un índice de 0,728 sobre un valor máximo de 1. Sin embargo, los logros de cumplimiento de derechos en el ambiente de educación son inferiores a los del nivel inicial y primaria, además de tener una menor tasa de término (Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE), 2008). Los factores vinculados a esta diferencia podrían ser la limitada oferta de servicios educativos secundarios en el país, sobre todo en algunas áreas rurales. Asimismo, podrían ser atribuidos a los bajos niveles de ingreso en los hogares, que impulsan a la temprana inserción de los adolescentes al mercado laboral.

Para el 2004, la matriculación bruta presenta niveles alrededor del 100%, y se planteaba que no existían brechas sustanciales entre indígenas y no indígenas, sin embargo la matriculación neta evidencia el impacto de la deserción escolar. Los niños, niñas y adolescentes que no asisten a la escuela son aquellos que tienen las mayores dificultades de acceso, explicadas entre otros, por factores geográficos (distancia hasta una unidad educativa), falta de recursos económicos y barreras culturales que dificultan el incremento de las tasas de cobertura.

Los datos de cobertura en educación secundaria provenientes de UDAPE, 2008, datan de la información del 2005 en el que el índice es de 58,9%, el abandono de 8.3%, el de término de 56,8% y la tasa de reprobación del 8,6%.

1.3.2. Consideraciones sobre el Acceso en Función del Género

En cuanto a las brechas de género en los diferentes ambientes del Índice de Desarrollo Infantil, de la Niñez y la Adolescencia (IDINA), se observa que en educación, las brechas favorecen levemente a las mujeres, en todos los departamentos, exceptuando al departamento de Pando, donde esa brecha no es significativa (0,4%). En el altiplano, las mujeres también presentan menores niveles de cumplimiento de sus derechos en el ambiente de educación. Esa situación se produce por una reducida tasa de término, sobre todo en la adolescencia.

Ciertamente, en 74% de los municipios del país, las brechas de género indican que las adolescentes son las que, en menor medida, concluyen el ciclo secundario, con relación a los varones del mismo grupo de edad. Asimismo, en 58% de los municipios, las niñas presentan una mayor desventaja en cuanto a la tasa de término a octavo de primaria (ahora 2° de secundaria).

Los varones de la región del valle también presentan un menor cumplimiento de derechos en el ambiente de educación, específicamente en lo que se refiere a la tasa de reprobación de primaria y de secundaria. De acuerdo con los resultados obtenidos, en primaria, 69% de los municipios revela un menor nivel de cumplimiento de los derechos de varones, respecto a mujeres, en su tasa de reprobación y, en el nivel secundario, 71% de los municipios muestra mayores niveles de reprobación de los varones, en comparación con las mujeres.

Los varones de la región del llano también presentan menores logros que las mujeres en el ambiente de educación, particularmente en lo referido a la tasa de abandono tanto en el nivel primario como en el secundario. Efectivamente, en 57% de los municipios de la región, los varones tienen una mayor tasa de abandono de primaria, dato que disminuye a 55% en secundaria. Nuevamente, el mayor abandono escolar de los varones podría ser explicado por el mayor perjuicio laboral que enfrentan, el cual los obliga a asumir, a edades muy tempranas, responsabilidades en sus hogares, bajo la concepción de que el varón es el encargado de mantener económicamente a la familia, en caso de necesidad.

Los niños y los adolescentes varones de la región del llano también presentan un menor cumplimiento de sus derechos en lo que respecta a los indicadores de cobertura neta del nivel secundario y del nivel inicial. Para el indicador de secundaria, como se vio en los puntos anteriores, las mujeres del altiplano y del valle son las que revelan una mayor desventaja frente a los varones que cursan ese nivel educativo. Contrariamente, en 67% de los municipios de los llanos, los varones de secundaria son los que ven menos cumplidos sus derechos, respecto a las mujeres (cuadro 1)

Cuadro 1: Estadísticas de la educación secundaria pública, por sexo (en %)

DESCRIPCIÓN	2009 Total	2009 Hombres	2009 Mujeres
COBERTURA	44,34	43,15	45,57
EFFECTIVOS	94,28	93,36	95,22
ABANDONO	5,72	6,64	4,78
PROMOCIÓN	87,37	84,53	90,29
REPROBACIÓN	6,91	8,83	4,93

Fuente: Ministerio de Educación y Cultura.
Sistema de Información Educativa (SIE) (2012)

Como puede observarse en el anterior cuadro, menos del 50% de los jóvenes que deberían ingresar en educación secundaria, logran hacerlo y aunque el abandono y la reprobación oscilan entre el 10 y el 15%, aparentemente existen mejoras respecto al acceso de mujeres que en años anteriores. Sin embargo, las tasas de término van cerrando la brecha fundamentalmente porque los hombres abandonan la escuela más rápidamente que las mujeres, especialmente al finalizar primaria y en los tres primeros cursos de secundaria. Además, las mujeres tienen rendimientos escolares más altos que los hombres (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2004; Agencia Internacional Sueca de Cooperación para el Desarrollo, 2006). Estos datos, no discriminan los niveles, el área geográfica, la característica étnica de las poblaciones, ni la existencia de atención a necesidades educativas especiales. Tampoco se diferencian los datos respecto a la calidad recibida y al desempeño logrado.

Ahora bien, los factores asociados al rendimiento académico de los estudiantes son determinantes, tanto que los resultados dependen en gran medida de ellos y no de diferencias individuales (lo que hablaría de igualdad de oportunidades). Los mismos pueden organizarse en:

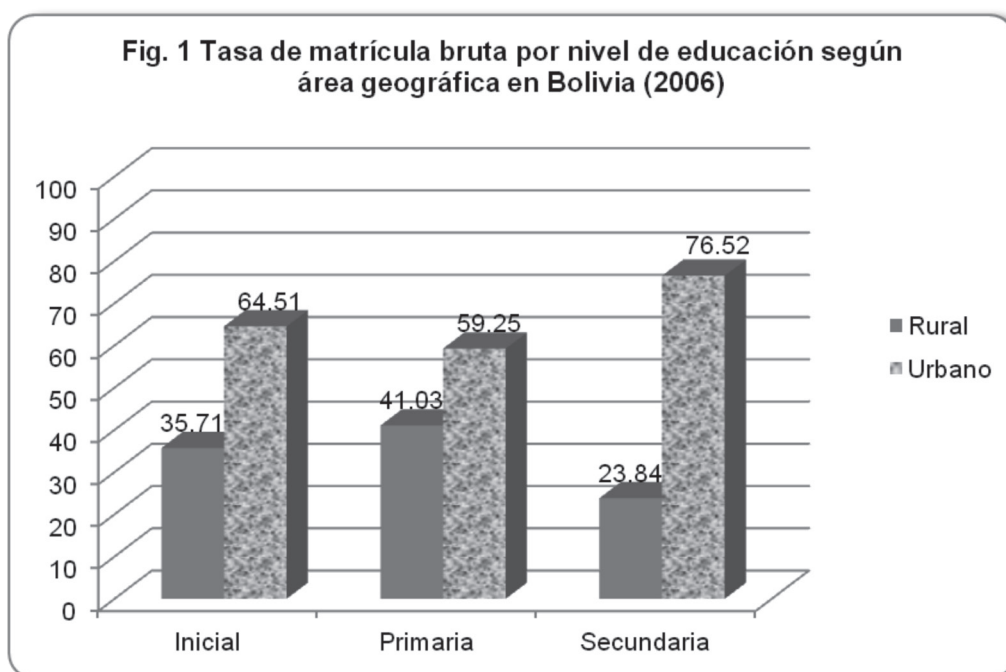
- Características de los estudiantes: los varones tienen mayor puntaje que las mujeres; los estudiantes con rezago escolar tienen mayores puntajes; y las variables motivacionales incrementan el rendimiento.
- Características familiares: el rendimiento es menor si los estudiantes trabajan; si hay un predominio de uso de idioma nativo en el hogar, disminuye el rendimiento; la instrucción de la madre o padre tiene una relación positiva con el rendimiento; los estudiantes de familias

monoparentales o con ningún padre presente tienen menor rendimiento; y condiciones de pobreza en general dificultan la mejora del rendimiento.

- Características de los maestros: la utilización de técnicas pedagógicas (corrección de tareas, exámenes o ayuda en clases a los estudiantes) influye positivamente en el rendimiento; y la falta de estas características y el uso de acciones disciplinares como el gritar o pegar, influyen negativamente (Nina, 2006).

1.3.3. Consideraciones de Acceso en relación a Área Urbano-Rural

Asimismo, respecto al acceso en áreas rurales, hasta el 2004, se observaron avances en la cobertura de la educación primaria, las tasas netas de matriculación y la tasa de término de octavo de primaria (hoy 2° de secundaria) señalan una alta incidencia de deserción escolar durante la gestión, especialmente en la población escolar del área rural y de los niños y niñas indígenas (Jiménez, 2004). Esto llevó a inferir en el Informe de la EPT, que en ese momento Bolivia tenía altas probabilidades de alcanzar para el 2015, el segundo y cuarto objetivo de la EPT referidos a la universalización de la educación primaria y a la alfabetización y paridad de los sexos respectivamente. En este sentido, la educación secundaria avanzaba a pasos muy lentos respecto a la educación primaria.



El informe realizado conjuntamente entre la UNESCO y UNICEF, muestran que la diferencia en Bolivia respecto al acceso a la educación secundaria entre el área geográfica urbana y rural es de 79 a 44 por ciento (UNESCO-UNICEF, 2012), lo que implica un incremento significativo respecto a los porcentajes del 2006 (Ver Fig. 1).

Este acceso equitativo en la educación secundaria, se refiere a la diferencia entre lo urbano y lo rural. Los estudiantes de secundaria, tanto en unidades educativas del área dispersa como en programas de educación acelerada, prácticamente les resulta imposible transferirse con éxito a una secundaria urbana. Existe una brecha muy marcada entre la educación del área dispersa y la urbana concentrada, las cifras de los documentos lo demuestran de manera contundente.

Por lo tanto, dada la importancia del factor geográfico combinado con el de género, es que tanto a nivel regional como particular, se generan estrategias que buscan influir directamente en los mismos. Una de las más significativas, por su alcance y los recursos movilizados es el “Proyecto Hemisférico: Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”, uno de cuyos componentes hace especial énfasis en el acceso y permanencia de las niñas y adolescentes en la escuela rural. Comienza a funcionar en 1999 en función de un diagnóstico que identifica como causantes de la diferencia entre géneros: la falta de seguridad por el número de docentes varones en las escuelas, problemas de acoso sexual, embarazos precoces, trato discriminatorio y violencia, acceso físico a las escuelas, el trabajo de los niños y niñas en el hogar, representaciones culturales del rol femenino y horarios y calendarios escolares no adaptados a las características de las tareas que niños y niñas realizan (Ministerio de Educación, 2005).

Este componente del proyecto estuvo dirigido inicialmente a la investigación diagnóstica cuantitativa y cualitativa, la sensibilización y capacitación, y la intervención focalizada de aquellos municipios con mayores índices de disparidad. Entre los logros más significativos puede mencionarse la base de datos cuantitativa que permite identificar los municipios que tienen mayores déficits en la matrícula escolar de las población femenina de estudiantes y la recopilación de información cualitativa sobre aspectos facilitadores y obstaculizadores del acceso y la permanencia de esta población en áreas rurales; también la integración de esfuerzos de varios actores reconociendo experiencias exitosas es un logro importante, particularmente de la Iglesia (Fey Alegría a través de las Yachay Wasis) y de otras ONG's para la incorporación de la educación de la niña rural y peri urbana como línea de acción y; la conformación de un comité interinstitucional de apoyo a la educación de las niñas (Ministerio de Educación, 2005).

Pese a los resultados de este proyecto, un estudio realizado por el Grupo Integral, muestra que las políticas para lograr equidad de género son insuficientes, pues ninguna de ellas tiene efecto real en la reducción de las diferencias de matriculación y permanencia de varones y mujeres, especialmente aquél que se refiere a los niveles de gasto educativo, ya que a mayor gasto, mayor diferencia (contrariamente a lo esperado). Esto sugiere la existencia de un círculo vicioso de pobreza-subeducación-pobreza que las políticas públicas no pudieron romper en ese entonces, ya que las necesidades inmediatas en los hogares rurales de los municipios más afectados, se sobrepone al bienestar futuro. (Andersen & Molina, 2004).

Por lo tanto, y como se vio anteriormente, el área de residencia tiene una alta significación estadística tanto sobre el acceso escolar como sobre el rezago. Las menores oportunidades educativas del área rural están determinadas tanto por problemas de oferta (sólo 11,4% del total de las unidades educativas de área rural cubren la educación secundaria), entre ellas la falta de docentes y ausencia de servicios educativos para los últimos grados de la primaria, como también por aspectos relacionados con la demanda, lo que muestra que, tanto en áreas urbanas como rurales, el efecto es cero a los 7 años pero es mayor a los 15 años, por lo que el problema más significativo está en los niveles más altos y especialmente en área rural y para las mujeres, por las razones antes mencionadas (Andersen, & Molina, 2004; Ministerio de Educación, 2004, 2005, 2007).

1.3.4. Consideraciones de Acceso en relación a Grupo Étnico

En el caso de diferencias entre indígenas y no indígenas, para los informes del 2008, se planteaba que no existe una relación directa de municipios indígenas y no indígenas y culminación del nivel primario, ya que en ambos casos las tasas de término son mayores a 88,7% (meta que no llega al 100% como Objetivo del Milenio). Esto se encuentra asociado a varios factores relacionados con el ámbito demográfico y socioeconómico de las regiones, así como con características inherentes

al sistema educativo: niveles elevados de pobreza y a una alta dispersión de la población, baja calidad educativa, costos directos e indirectos de la educación y la disponibilidad de maestros, aulas y materiales educativos (UDAPE, 2008).

Al indagar si las características étnicas de los estudiantes influyen en el acceso escolar se observa que, una vez que se controla por el área de residencia, los efectos tienden a atenuarse e incluso desaparecer, excepto en la población femenina quechua que tienen menor acceso a la escuela, aún controlando características del entorno familiar, características de la escuela y efectos de ámbito geográfico. No sucede lo mismo con los estudiantes de origen aymara, más bien éstos tienen un efecto positivo sobre el acceso escolar que podría atribuirse a la mayor participación comunitaria en torno a la educación en algunas regiones del altiplano y el desarrollo de programas en lengua nativa (Jiménez, 2004). Los datos con los que se cuenta al respecto datan del 2001 evidenciando una brecha entre la población indígena y no indígena de cerca al 0% con 83% de acceso en cada caso en varones y una de 7% de diferencia que implica 82% de acceso de mujeres no indígenas respecto a 75% en mujeres indígenas, considerando el rango de edad de 12 a 17 años (UNESCO-UNICEF, 2012)

Esto último se puede analizar desde una visión más particular a cada caso, concluyendo que aún hoy, la mayoría de los municipios minoritariamente indígenas presenta brechas negativas, en cambio, en los municipios predominantemente indígenas las brechas son positivas. Lo que refleja que, aunque en promedios nacionales las diferencias son prácticamente inexistentes, en las poblaciones indígenas las mujeres estarían en desventaja en relación a los varones, en tanto que en las poblaciones no indígenas los varones son los que se encuentran en desventaja (UDAPE, 2008). Resultados que, pese a la diferencia cronológica de realización del estudio, los datos no varían con otros anteriores como los realizados por Andersen & Molina (2004).

1.3.5. Consideraciones de Acceso en relación a Necesidades Educativas Especiales

Respecto a la inclusión de jóvenes con necesidades educativas especiales, la escolarización de la población con discapacidad es significativamente menor a la escolarización de la población sin discapacidad en el rango de 12 17 años, 82% vs. 40%.

Fe y Alegría ha desarrollado una amplia experiencia en atención de los talentos diferenciados. Tiene en todo el territorio boliviano 48 unidades educativas inclusivas, ha trabajado hasta el 2010 con 511 niños, niñas y jóvenes con discapacidades y ha logrado capacitar a 47 profesores integradores. Especialmente ha circunscrito su acción al área rural, donde ha logrado finalizar el apoyo a 379 estudiantes. De esta población, se identifica una prevalencia significativa de la discapacidad intelectual, respecto a la discapacidad física sensorial y múltiple.

Sin embargo estos datos se circunscriben a la educación primaria, pues para adolescentes y jóvenes se ha priorizado la inserción laboral a través de centros de educación especial cuya formación técnica ha permitido el desarrollo del proyecto en la Educación Técnica y la Inclusión al mercado laboral, generando propuestas de trabajo protegido para población con discapacidad.

1.4. Experiencias educativas innovadoras

Aunque la mayoría de las iniciativas tanto Estatales como de otros sectores, se ha circunscrito casi exclusivamente a la educación primaria, existen algunas experiencias que se destacan por buscar respuestas a la educación secundaria. Entre ellas, se puede mencionar el Colegio Juan XXIII, el Centro

Integrado San Ignacio, las Yachay Wasis e Internados Campesinos y las experiencias desarrolladas por Fe y Alegría. Aunque la información data ya de hace 10 años, estas instituciones aún siguen en funcionamiento, pese a no contar con información actualizada.

A.- Colegio Juan XXIII

El Colegio Juan XXIII se inició hace más de 30 años como una propuesta de solución ante la imposibilidad de acceder a una educación secundaria de calidad de los hijos de trabajadores mineros, pese a su buena disposición académica. Frente a esta realidad, se abrió esta propuesta consistente esencialmente en la oferta de un internado al que asisten adolescentes varones y mujeres de la periferia pedagógica boliviana.

Bajo un riguroso sistema de selección se identifica aquellos más aptos para ofrecerles en un periodo de cinco años un proyecto educativo con características particulares que se basan en la promoción y el desarrollo de la calidad humana, la recuperación del retraso escolar acumulado, la coeducación (desde 1988), la formación en la fe, el aprovechamiento del régimen de internado, la combinación de teoría y práctica y una apertura constantes a los entornos más desfavorecidos tanto inmediatos como a otros más alejados.

La característica destacada, es la búsqueda de respuestas a las realidades del País, en las que se pueden identificar sus etapas históricas. La primera, pretendiendo aprovechar las capacidades de la población joven. Una segunda etapa concentrando su atención no únicamente en la formación académica, sino también enfatizando la vida comunitaria para enriquecer dimensiones de la personalidad como la solidaridad, la capacidad de servicio, autoorganización y la mística religiosa. La tercera y más larga profundiza los anteriores incluyendo la incorporación de la lógica del trabajo, la dimensión política y la valoración de la propia cultura a través del encuentro intercultural dentro del país; además de la coeducación y la participación de la comunidad de estudiantes en la toma de decisiones. La cuarta etapa, enfatiza la responsabilidad, el trabajo y el compromiso social por encima de la capacidad intelectual. Finalmente la quinta etapa busca institucionalizar y profesionalizar la experiencia adaptándose a la RE y a la nueva realidad nacional (Puente, 2002).

En función a toda la experiencia acumulada se obtienen las siguientes conclusiones:

- Pese a la rigurosidad de la preselección, el nivel de ingreso es deficiente por lo que debe incluirse un curso propedeúico.
- Curricularmente ha enfatizado el razonamiento lógico-matemático y la capacidad de comunicación definiendo como ejes centrales las matemáticas y el lenguaje.
- Se enfatiza el conocimiento de la realidad a través de nuevas materias como “Vida-mundo”, “Hombre-hoy” y “Economía Política”.
- El resultado es la formación del espíritu crítico y la tendencial al compromiso social, además de logros académicos destacados.
- Sin embargo, desde la perspectiva técnico-pedagógica, la didáctica y la evaluación no se perciben como innovadoras (Puente, 2002).

B.- Centro de Multiservicios Educativos

Si bien el Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE) no se constituye en un Centro Educativo como tal, sí su labor ha contribuido en gran medida a resolver problemas de poblaciones vulnerables, especialmente del área central de la ciudad de La Paz, ya que después de un arduo diagnóstico se evidenció la situación de pobreza y abandono de los niños, niñas y adolescentes del área.

El CEMSE trabaja tanto en el ámbito de la salud como de la educación. En este último, se focaliza en prestar servicios que la educación fiscal no tiene, maximizando el uso de aquellos que tiene el CEMSE como laboratorios, computación, etc. y paralelamente, dando apoyo a los maestros a través de capacitaciones en equipos multidisciplinarios para lograr el mejoramiento docente.

Hoy en día han ampliado sus servicios y llegan no sólo a la ciudad de La Paz, sino que tienen dos centros regionales en la ciudad de El Alto y un centro regional en la ciudad de Sucre, ofreciendo entre sus servicios:

- Biblioteca
- Formación Docente
- Apoyo al estudio en primaria (Aulas: Pankarita y Tikita)
- Apoyo al estudio en Secundaria (Aula Sayariy)
- Laboratorio de Informática
- Biblioteca Virtual
- Comunicación
- Aula Génesis
- Laboratorio de Ciencias
- Ciencia Recreativa
- Robótica

Específicamente, el proyecto del Aula Sayariy tiene como objetivo principal brindar apoyo pedagógico a estudiantes de secundaria que muestren interés por superar sus dificultades de aprendizaje en lenguaje, matemática, física y química. Se trabaja a través de talleres temáticos en función de las dificultades de aprendizaje y bajo una atención personalizada que pretende que los estudiantes desarrollen estrategias de resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo promoviendo el intercambio de conocimientos y experiencias. En estos talleres participan estudiantes de distintas unidades educativas fiscales cercanas a cada uno de los centros.

Los objetivos de esta propuesta, se focalizan en la compensación de la desigualdad de oportunidades en educación, a través de instrumentos que se ponen al alcance de los beneficiarios, que de otra manera, no podrían conseguir. Con ello, se busca reducir las diferencias cualitativas sobre la base de eficiencia en el uso de recursos, para romper las barreras de acceso de determinados estratos sociales y mitigar la falta de oportunidades con el apoyo de la educación vecinal y el apoyo comunitario.

La experiencia se apoya en dos pilares: la libre participación y voluntariado de los niños y jóvenes para los cuales no existe costo alguno, ni calificaciones punitivas; es el compromiso que los lleva a superarse y aprender, además de compartir en el caso de aquellos que libremente dedican su tiempo para enseñar a otros. Y como segundo pilar, una comunidad activa en la que no sólo participan los beneficiarios directos, sino todos los integrantes de la comunidad circundante.

C.- Centro Integrado San Ignacio

Considerando la inexistencia de educación secundaria en la región de San Ignacio de Moxos en el Departamento de Santa Cruz y a la carencia de infraestructura apropiada para responder a la demanda debida a esta inexistencia, es que se proyecta el Centro Integrado San Ignacio como un instrumento para ofrecer igualdad de oportunidades a jóvenes del área rural y de la población de San Ignacio ofreciendo tanto un internado como estructura de alojamiento, como un centro de servicios pedagógicos.

De esta manera, centra su acción en ambos espacios. En el internado, ofreciendo un lugar donde vivir y acceder a oportunidades de estudios en la formación técnico-práctica en áreas de carpintería, electricidad, dibujo y otros; buscando además la formación en conocimientos básicos de administración y gestión, en agropecuaria y conservación de la naturaleza; y fomentando la solidaridad, responsabilidad, liderazgo y la integración entre grupos étnicos, mediante la participación democrática.

Para el centro de servicios pedagógicos, apoyando en las actividades escolares a través de una biblioteca adecuada, un laboratorio de informática, laboratorios que permiten la práctica real de asignaturas de ciencias, la salud integral a través de revisiones médicas periódicas, el reforzamiento de aquellos estudiantes que así lo requieran, el apoyo a las lenguas nativas y el análisis crítico de la realidad.

- Los pilares fundamentales de esta propuesta son: El estudio: estimulando y proponiendo un horario rígido para clases y estudio, el desarrollo de clases complementarias teórico-prácticas y el fomento del hábito y el gusto de la lectura.
- El trabajo: considerando y estimulando la responsabilidad y el rigor en el trabajo bien hecho, la disponibilidad para realizar trabajo fuera de horarios establecidos y la oferta de posibilidades para nuevos aprendizajes en agropecuaria, sanidad animal y otras habilidades como bibliotecología, artesanías, etc.
- La convivencia y el Deporte: fomentando la capacidad de vivir en comunidad, de comunicarse asertivamente, de participar activamente, de un desarrollo físico equilibrado, de un espíritu de equipo aprendiendo a ganar y a perder.
- La vida cristiana: enfatizando el sentido de servicio y el trabajo bien realizado en función de los demás en un compromiso por el bien colectivo (Centro de Estudios y Proyectos S.R.L y Martínez, 2003)

D. Fe y Alegría, con dos aportaciones interesantes.

D.1. Educación Regular Descolonizadora

Fe y Alegría es una de las instituciones más antiguas y con mayor relevancia respecto a su aporte al ámbito educativo, no sólo de Bolivia, sino de todos aquellos territorios en los que trabaja. Su objetivo ha estado siempre vinculado a la búsqueda de soluciones educativas a los distintos momentos por los que ha atravesado el País a partir de la concepción y prestación de servicios educativos múltiples, alternativos e integrales focalizando su atención en los sectores más desfavorecidos.

Al igual que otras instituciones su acción se concentró en la educación primaria. Su foco de atención no se ha reducido a niños, niñas y adolescentes, sino que ha buscado construir propuestas también para atender a adultos, madres y padres mayores de 18 años, con el Proyecto “El Maestro en Casa” a través del Instituto Radiofónico Fe y Alegría (IRFA).

Respecto a la educación secundaria, los proyectos desarrollados optaron por una educación ligada a la producción. Pese a que la concentración de la producción no está centrada en la rentabilidad, existen experiencias en las cuales la rentabilidad se ha logrado, permitiendo al proyecto cierta autonomía económica (caso Tacata en Cochabamba y Colonia Pirai en Santa Cruz).

Los logros más significativos se vinculan a la evaluación permanente de la calidad educativa, la reflexión y priorización, la elaboración e implementación de planes de mejora y la sistematización de experiencias. Específicamente en educación secundaria, se cuenta con una propuesta concreta de educación para el trabajo que se ha iniciado de manera experimental en 16 Unidades Educativas de Santa Cruz, Cochabamba, Potosí y Tarija, con la elaboración de un proyecto técnico-pedagógico que contemple el desarrollo de habilidades de desarrollo laboral y el desarrollo de habilidades técnico laboral.

Dado que aún se trata de una fase experimental, es preciso un diagnóstico educativo sobre las características de las Unidades Educativas, el entorno socio económico, las necesidades y expectativas de la comunidad escolar en relación a la formación laboral.

Otros logros pueden observarse a partir del incremento en la tasa de permanencia y conclusión del nivel secundario, además de incluir a los jóvenes en los procesos formativos de liderazgo, organización, participación, medicina natural, higiene, horticultura, reciclaje de basuras, conservación de suelos, manejo de plaguicidas caseros y otros. Se ha fortalecido la producción (Yachay Wasi de Trinidad Pampa en La Paz), implementando la Stevia, tomate y otras hortalizas para mejorar la calidad alimentaria de los participantes.

Uno de los aspectos en los que se ha puesto énfasis en la última década, es en la inserción laboral como fin último de la educación técnica, especialmente en las ciudades de Santa Cruz, Oruro, Sucre, Potosí y Tarija. Esto último aún requiere de mayor planificación para una intermediación más efectiva entre la educación y el ámbito laboral (Gotret, del Granado y Soliz, 2003; Fe y Alegría, 2010).

D.2. Internados Campesinos

La experiencia se inicia con una aproximación de Acción Rural Fe y Alegría (ARFA), a las organizaciones campesinas de base en el Departamento de Cochabamba a fin de construir de forma conjunta una educación alternativa con énfasis en los procesos de producción como generadores de contenidos educativos para la transformación de la comunidad rural.

El Centro Educativo Agropecuario (CEA) se concentra en la formación secundaria desde una perspectiva técnico-productiva, acogiendo a una cantidad significativa de población a la que pudo dar cabida, gracias a la inversión del Fondo de Inversión Social (FIS). Se constituye una respuesta ante

la dificultad expresada por los campesinos de lograr que sus hijos continúen con la educación post primaria debido a las distancias y a las dificultades económicas. Por lo que se buscó la articulación del proyecto educativo con las propuestas de desarrollos microregional productivo.

Por ello, su objetivo general se concentra en el fortalecimiento de la formación agropecuaria a través de un currículum innovador de estudio, trabajo y producción, para la constitución de una fuerza social impulsora del desarrollo regional y nacional que no pierda su identidad cultural.

De esta manera, acoge a los hijos de campesinos de las comunidades más alejadas y busca responder a las necesidades de formación técnica-agropecuaria a través de actividades educativas y recreativas que brinden un ambiente pedagógico adecuado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, busca ampliar el número de matrícula en la educación secundaria y el apoyo a la Central Campesina a través de talleres, encuentros, seminarios y actividades culturales. Sin embargo, la articulación real con la comunidad aún es insuficiente, lo que lleva a que el proyecto sea percibido como un internado extraño a su medio cultural.

Es importante observar respecto a esta experiencia que la cobertura alcanzada aún es poco significativa, más aún tratándose de igualdad de género, pues los campesinos no envían a sus hijas a un internado a continuar su formación. Ello influye también en los niveles de deserción que han ido disminuyendo en los últimos años, pero que aún son importantes; este aspecto también está vinculado a los logros respecto al aprendizaje, los cuales no son significativamente diferentes a los nacionales tanto en lenguaje como en matemáticas (Gotrett, del Granado y Soliz, 2002).

1.5. Reflexiones y consideraciones

Todo lo presentado anteriormente, muestra que el acceso de todas las poblaciones reconocidas como vulnerables aún está lejos de alcanzarse y que los factores de género, ámbito geográfico, etnia y condiciones de pobreza son aún determinantes para la inequidad, pese a todas las estrategias desplegadas.

La organización curricular de la educación secundaria, aún no atiende las diferencias educativas, lingüísticas y culturales de los estudiantes. Aunque la Ley Educativa esté concebida como inclusiva en todos los sentidos ya mencionados, aún el Currículum Base de 1° de secundaria propuesto (los otros grados aún no tienen un Currículum Base oficial) no se ha puesto en ejecución, por lo que la transformación, a dos años de promulgada la nueva Ley, no ha iniciado su efecto en las aulas.

La Ley plantea que la educación secundaria debe articular la educación humanística con la educación técnico-tecnológica de acuerdo a las potencialidades productivas de las distintas regiones del territorio plurinacional, a través del diálogo intercultural y de la identificación de las vocaciones que permitan a las y los estudiantes continuar estudios superiores o incorporarse a actividades socio-productivas; además se caracteriza por ser laica y pluralista, respetando las creencias y la espiritualidad de las naciones indígenas originarias y afrobolivianas.

Para disminuir estas brechas es necesario impulsar estrategias de integración que parten desde la conjunción de las dos formas de pensamiento existente lo científico abstracto con lo empírico concreto como un primer ejercicio intercultural, una de las búsquedas de la educación descolonizadora.

Asimismo, la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez, desde el enfoque comunitario productivo de la Educación Boliviana, es resultado de una muy baja respuesta de la educación secundaria de la

RE a la formación laboral de los estudiantes, por lo que existe una ruptura entre la educación y la economía en tanto sector productivo. Sin embargo, el bachillerato que se plantea hoy en día como comunitario-productivo respondiendo al vacío de aprendizajes significativos que permitan a los jóvenes incorporarse al mercado laboral o a la educación superior de una manera adecuada, requiere de una serie de factores como infraestructura, equipamiento, capacitación docente, definición curricular, y otros, que aún no han sido clarificados desde las instancias pertinentes.

La precariedad y pobreza en la que viven muchos jóvenes es el problema que influye negativamente en el acceso y la retención en la educación secundaria. Esta situación los obliga a involucrarse en el mercado laboral para mejorar el bienestar de sus familias, la urgencia del momento les obliga a renunciar a una educación secundaria, insertándose en el mercado laboral de manera precaria, incrementando las cifras del sub empleo.

Bolivia no es un país industrializado, en una dimensión competitiva de mercado a nivel internacional. Es preciso reconocer también que las inversiones en capital humano, que sin duda deben realizarse, tienen que estar necesariamente complementadas con políticas que tiendan a desarrollar y fortalecer la identidad individual y la de las colectividades nacionales.

Desde esa perspectiva integral, las inversiones en capital humano no sólo deben apuntar a lograr mayores tasas de productividad -lo cual tiene efectos directos en la economía-, sino también contribuir estratégicamente a alcanzar mayores niveles de redistribución de los beneficios y de las oportunidades, posibilitando una mayor movilidad social (Zapata en Ávila y cols., 2009).

En cuanto a la necesidad de resultados demostrables que se constituyan en información que permita conocer y tomar decisiones respecto al acceso y resultados de la calidad educativa en secundaria, aún constituye un reto la creación de indicadores y de una base de datos relacionados al respecto.

Por ejemplo, los índices más altos de abandono están situados en los tres primeros años de secundaria y la tasa de promoción alcanza su nivel más bajo en el último curso y si bien la cantidad de estudiantes que termina primaria y secundaria se incrementó desde 1992, todavía este nivel de culminación sigue siendo insuficiente, especialmente en secundaria. Si bien las cifras se ven incrementadas en el ingreso y término de la secundaria cabe preguntarse si la calidad de formación de los bachilleres respondió a las necesidades del momento.

Esta información debe considerar, por lo tanto, indicadores cuantitativos de resultados en términos de eficiencia, así como indicadores de impacto cualitativo que hablen de la pertinencia, relevancia y equidad de la educación secundaria. El énfasis de la anterior Ley Educativa se concentró en la educación primaria, más de 18 años más tarde, es hora de pensar en la educación secundaria como el nivel que permite el acceso a la educación superior y a la producción, dos aspectos ligados íntimamente con el desarrollo de las sociedades en el siglo XXI.

1.6. Referencias bibliográficas

Aguirre, N. (2006). Calidad, Interculturalidad y Educación: Una lectura de las iniciativas de la sociedad civil y el Estado en Bolivia. En C.Z. Mera (Org.) *Reflexionando sobre la calidad educativa*. México.

Albó, X. y Anaya, A. (2003). Niños alegres, libres y expresivos: la audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Cuadernos de Investigación, N° 58. La Paz: CIPCA, UNICEF.

Alvarez, E., Berríos, M. y Loza, E. (2003). *Experiencias educativas innovadoras: Centro de Multiservicios Educativos (CEMSE)*. La Paz: Ministerio de Educación, Unidad de Edición y Publicaciones.

Andersen, L.E. y Molina, O. (2004). Análisis Estadístico y Económico sobre las Características de la Permanencia y Acceso Diferenciado por Género en el Sistema Educativo Boliviano a Nivel Municipal. *Serie de Documentos de Trabajo sobre Desarrollo, No. 01/2004*. Disponible en www.inesad.edu.bo/pdf/wp01_2004.pdf (consulta: 13/08/2012).

ASDI (2006). *Evaluación y Monitoreo de las Estrategias de Reducción de la Pobreza (ERP) en América Latina. Informe temático Bolivia*. Estocolmo: Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

Ávila, Castro, Ferreira, Martínez, Potilli, Sáenz y Zapata (2009). *Estado de la situación actual de la calidad educativa en Bolivia. Investigación sobre estudios realizados en los componentes del Sistema Educativo Boliviano*. La Paz: Plan Internacional Inc. y Universidad Católica Boliviana "San Pablo".

Bruni, J.F., Aguirre, N., Murillo, F.J., Díaz, H., Fernández, A. y Barrios, M. (2008). *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe*. Madrid: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Caruso, A., Di Pierro, M.C., Ruiz, Mercedes y Camilo, M. (2008). *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. México: CREFAL (Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe).

Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Ley 070 – Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Disponible en http://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=87&Itemid=119 (consulta: 03/10/2008).

Gotrett, G., Del Granado, T. y Soliz, W. (2002). *Experiencia educativas innovadoras. Yachay Wasis e internados campesinos*. La Paz: EDOBOL.

Fe y Alegría (2010). *Memoria Anual 2010*. La Paz: Fe y Alegría. Disponible en http://www.feyalegria.edu.bo/images/fyanacional/documentos/memoria_fya_2010.pdf (consulta: 08/11/2010).

Jiménez, W. (2004). Diferencias de acceso a la educación primaria según condición étnica en Bolivia. En D.R. Winkler y S. Cueto (Eds.), *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina* (pp. 179-209). Washington, DC: PREAL.

Kit, I. (Coord.) (2012). *Completar la escuela. Un Derecho para Crecer, un Deber para Compartir*. Panamá: UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

Ministerio de Educación y Culturas. Dirección General de Educación Alternativa. Asociación Alemana para la Educación de Adultos. (2007). *Informe Nacional Línea Base de Educación Secundaria de Adultos*. La Paz: DGEA-AAEA.

Nina, O. (2006). *La Educación Inicial, Primaria y Secundaria en el Marco de la Descentralización: Contexto y Perspectivas. Serie de Documentos de Trabajo sobre Desarrollo, No. 17/2006*. Disponible en <http://www.inesad.edu.bo/es/component/remository/func-startdown/65/> (consulta: 13/08/2012).

Observatorio de Educación Iberoamericano (2002). Organización e información estadística del nivel inicial. Bolivia, legislación vigente (principios rectores). Disponible en <http://www.oei.es/observatorio2/pdf/bolivia.PDF> (consulta: 12/07/2012).

Pardo, R. y Czerniewicz, N. (Resp. Invest.) (2009). *Bolivia - Derechos e igualdad de género en la niñez y en la adolescencia. Índice de Desarrollo Municipal de la Infancia, Niñez y Adolescencia*. La Paz-Bolivia: UNICEF.

Puente, R. (2002) *Experiencias Educativas Innovadoras: Colegio Juan 23*. La Paz: Ministerio de Educación, Unidad de Edición y Publicaciones.

República de Bolivia, Ministerio de Educación (2005). Proyecto de transformación de la Educación Secundaria. Primera fase: 2006-2009. *Documento en versión preliminar al ser presentado al Banco Mundial*. Disponible en http://www.oei.es/quipu/bolivia/programa_secundaria.pdf (consulta: 12/07/2012).

Zambrana, G., Arce, F., Contreras, A., Meave, E., Espejo, E. y Santa María, S. (2004). *La educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados*. La Paz: Ministerio de Educación, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa.

CAPÍTULO 2

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE BRASIL

La presentación y desarrollo de este capítulo cuenta con dos aportaciones, refiriéndose la primera a la presentación del sistema educativo de Brasil y la segunda a algunas cuestiones vinculadas a la atención a la diversidad.

I.- LA ENSEÑANZA MEDIA EN BRASIL

Inajara de Salles Viana Neves,
Nara Luciene Rocha Fidalgo y
Fernando Fidalgo
(UEMG) (UFMG) (UFMG)

Este artículo presenta un breve panorama de la educación secundaria en Brasil. Por esta razón, se presentan datos estadísticos comprendidos en el periodo período del 2003 al 2011. Se entiende que, para examinar esta modalidad de la educación básica, es necesario comprender algunos elementos fundamentales que influyen indirectamente en la calidad de la educación, como la enorme dimensión territorial del país y la distribución demográfica desigual en diferentes regiones, así que las políticas y los programas educativos tienen dificultades para asegurar la universalización y democratización de la escuela secundaria. Para analizar esta problemática, se han utilizado fuentes oficiales que presentan, en cifras, la capacidad de oferta de educación secundaria a la población brasileña, especialmente para los jóvenes de 15 a 17 años, centrándose en las dimensiones de acceso y continuidad de ellos en esta modalidad de enseñanza.

2.1.I. La escuela secundaria en Brasil: análisis y tendencias.

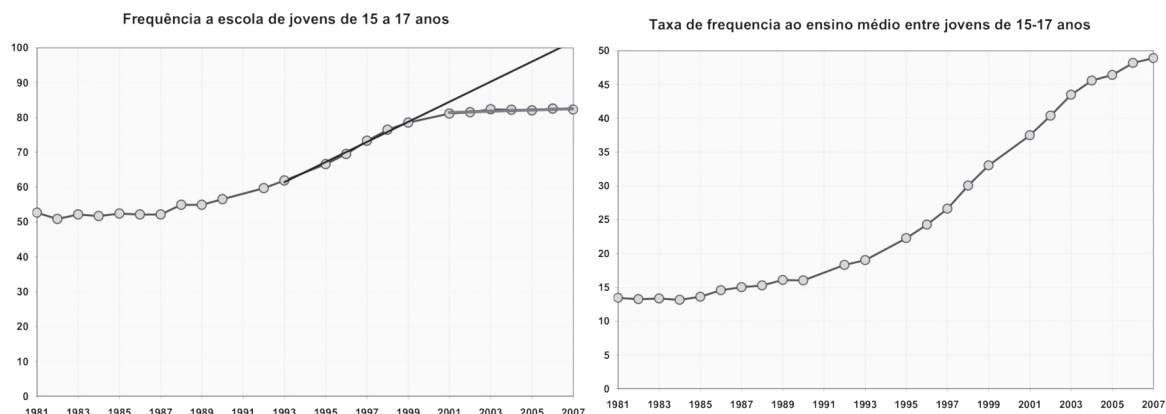
Los cambios en los ordenamientos jurídicos e institucionales de la educación en Brasil a lo largo del tiempo se han dividido entre la oferta de estudios propedéuticos o de formación profesional. Las políticas públicas instauradas a finales de 1980 con la Constitución Federal Brasileña y en 1996 con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, dirigida a la democratización y a la universalización de la educación secundaria, como la exigencia de la terminación de la educación básica, situando la cuestión de la educación profesional como una modalidad simultánea o posterior a esta.

La escuela secundaria tiene una duración mínima de tres años, y no hay una edad mínima de acceso, pero es importante tener en cuenta que la oferta de educación básica de los 07 a los 14 años es obligatoria. En consecuencia, el acceso a la educación secundaria es más frecuente a partir de los 15 años, sin límite máximo de edad.

La educación básica en Brasil, a pesar de los esfuerzos de los últimos años y de los avances en la expansión de los distintos niveles de la educación, todavía presenta una situación precaria de alto nivel de desigualdad educativa en cuanto a la continuidad y al aprendizaje de los estudiantes. Sobre todo adolescentes de 15 a 17 años tienen una situación compleja de formación educativa y

la escuela todavía está lejos de ser universal, así que no debemos olvidar la cuestión de la calidad, que no siempre resulta asegurada.

Sin embargo, teniendo en cuenta los siguientes gráficos, se observa que la frecuencia de los adolescentes de 15 a 17 años en la escuela secundaria ha aumentado, especialmente en el período comprendido entre 2003 y 2007.



La Constitución de 1934 y su revisión en 1937, ambas elaboradas por la dictadura de Getúlio Vargas instituyeron la educación primaria obligatoria. Sin embargo, algunas reservas deben formularse, como: la contribución de solidaridad financiera para las familias y la exención de la obligación por falta de escuelas cercanas o cuando los padres eran muy pobres” (ZIBAS, p.3 y 4) Por lo tanto, es importante que políticas como ésta entren en vigor en la vida cotidiana de los jóvenes brasileños, para que, además de asegurar el acceso, se pueda garantizar la continuidad y el éxito en la escuela secundaria.

En lo que respecta al número de jóvenes de 15 a 17 años matriculados en la escuela, en el período de 2007 a 2011, como se muestra en la tabla a continuación, se observó un ligero aumento en las matrículas. Este es un dato muy relevante teniendo en cuenta la necesidad de garantizar la democratización y universalización de la educación secundaria.

Tabla 01: Número de Matrículas en la Escuela Secundaria y de la Población residente de 15 a 17 años de edad – Brasil – 2007-2011

Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	...
Δ% 2010/2011	0,5	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Incluso teniendo en cuenta los resultados, hasta cierto punto positivos, con respecto a la matrícula en la escuela secundaria en el periodo estudiado, hay que destacar que, en lo que se refiere a la realidad brasileña, son cruciales las cuestiones del acceso, de la alta desigualdad educacional y de la situación precaria de la continuidad y del aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, a pesar de la ligera evolución de los resultados, es pertinente señalar que:

- En particular, los adolescentes de 15-17 años de edad tienen una situación difícil en el proceso de escolarización, con el ingreso a la escuela secundaria todavía lejos de ser universal, que también se caracteriza por una calidad cuestionable y por la falta de definición de su identidad educativa. Los indicadores cuantitativos han mostrado la situación de exclusión de un número significativo de adolescentes de 15 a 17 años y su difícil relación con la escolaridad así como la participación temprana en el mercado laboral:
- En 2007, los estudios del IPEA (Instituto de Investigación Económica Aplicada) indicaron que 608.000 adolescentes de hasta 17 años estaban matriculados en la escuela primaria en la modalidad "EJA" - Educación de Jóvenes y Adultos;
- En 2007, de los 9.464.792 jóvenes de 15 a 17 años (Encuesta Nacional por Muestra de Domicilios
- PNAD 2007), 1.584.365 no estudiaban y 2.895.870 trabajaban, y PNAD 2007, registró que el 24% de los adolescentes de 15 a 17 años con un ingreso familiar per cápita de menos de $\frac{1}{4}$ del salario mínimo no estudian.
- Por otra parte, más allá de las dificultades en asegurar el acceso universal a los adolescentes y el considerable contingente de la población de 15 a 17 años con cuatro o más grados de retraso en relación a sus edades, existen verdaderas dificultades en el aprendizaje que extrapolan la inadecuación de las propuestas educativas en relación a las diferentes realidades del contexto en el que viven los segmentos de este grupo de edad. El más alto grado de precariedad de la oferta educativa para adolescentes se observa en la población rural (Brasil, 2009, p. 6).

De acuerdo con los propósitos de la escuela secundaria presentados en la LDB (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil) 9394/1996, se entiende que en esta etapa de escolarización es necesario garantizar que todos los ciudadanos consoliden, y si es posible, profundicen sus conocimientos de la educación primaria. En este sentido, se debe también a la escuela realzar el carácter humano de los estudiantes, además de permitir la continuidad de los estudios y asegurar la preparación para el trabajo y la ciudadanía.

Teniendo esto en cuenta, la Enseñanza Profesional lleva el concepto de complementariedad en la formación de los jóvenes brasileños que tienen dificultades para asistir a la escuela secundaria en la época determinada por la ley, y muchos jóvenes acuden a la Educación de Jóvenes y Adultos. La representatividad de este nivel de formación está especialmente incluida en el objetivo número 10 del Plan Nacional de Educación (PNE) para el período de 2011 a 2020, enviado por el gobierno federal al Congreso el 15 de diciembre de 2010. Para cumplir con este objetivo, al menos el 25% de las matrículas de los jóvenes y adultos serán efectuadas de forma integrada a la educación profesional en los últimos años de la escuela primaria y secundaria.

Se sabe que la escuela secundaria, una de las modalidades de educación básica que representa el período inmediatamente previo a la educación superior, todavía tiene muchas lagunas, en

particular en lo que respecta al acceso y a las posibilidades reales de continuidad. Más que eso, es necesario discutir la medida en que las competencias básicas relacionadas con las grandes áreas del conocimiento, se han efectivamente consolidado en esta etapa de la educación básica. Además, es importante comprender cómo la calidad de la enseñanza se configura como una posibilidad de inclusión en la educación superior y en el mercado laboral. Así, el Plan Nacional de Educación (PNE, 2010, p. 11), tiene como objetivo número 08 las siguientes estrategias, respecto al acceso a los niveles de escolaridad de la enseñanza básica:

“Objetivo 8: Aumentar el promedio de escolaridad de la población de 18 a 24 años para alcanzar un mínimo de 12 años de estudio en la población rural, la región con el menor índice de educación y entre los 25% más pobres de Brasil, así como nivelar el promedio de escolaridad entre negros y no negros, con el objetivo de reducir la desigualdad educativa.

Estrategias:

8.1) Institucionalizar programas y desarrollar tecnologías para la corrección de caudal, seguimiento pedagógico individualizado, recuperación y progresión parcial, así como dar prioridad a los estudiantes con un rendimiento académico retrasado, teniendo en cuenta las especificidades de los segmentos de población considerados.

8.2) Promover programas de educación para jóvenes y adultos de los segmentos de población considerados, que se encuentren fuera de la escuela y en desfase entre la edad y el grado.

8.3) Garantizar el libre acceso a la realización de los exámenes de certificación de terminación de la escuela primaria y secundaria.

8.4) Promover el aumento de la concesión de matrículas gratuitas a la educación técnico-profesional por el servicio social privado y a la formación profesional vinculada al sistema sindical, concomitantemente a la educación pública para los segmentos de población considerados.

8.5) Fortalecer el seguimiento y el monitoreo del acceso a la escolarización, especialmente para los segmentos de población considerados, identificando los motivos de la ausencia y de la baja frecuencia, colaborando de este modo con los estados y municipios para garantizar la frecuencia y el apoyo al aprendizaje, con el fin de estimular la expansión de la asistencia de estos estudiantes en las escuelas públicas regulares.

8.7) Promover, en colaboración con las áreas de salud y sociales, la búsqueda activa de niños que no estén estudiando, y que pertenezcan a los segmentos de población considerados.
(Brasil, 2010, p 11)

Se entiende que el fortalecimiento de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) en Brasil, significa reconocer que las desigualdades sociales son mayores. Sin embargo, esto es esencial para legitimar las políticas dirigidas a esta modalidad, con el objetivo de fortalecer y garantizar la escolarización de un gran número de brasileños excluidos del sistema de educación.

2.2.I. Análisis de la situación brasileña: el contexto socioeconómico y sus efectos en la educación

La falta de empleo ha provocado un número creciente de excluidos del mercado. En este escenario, muchos brasileños sobreviven en una situación de subempleo, lo que dio lugar a un empobrecimiento

de la población. Estos aspectos tienen un fuerte impacto en el grupo de edad de los jóvenes, porque sin experiencia profesional y sin educación, esta población se pone al margen de la sociedad.

Incluso ante una realidad positiva con respecto a la escuela secundaria, de acuerdo a la Tabla 1, las desigualdades siguen siendo cruciales, tanto en los aspectos sociales y económicos como geográficos. Y estos aspectos no pueden ser ignorados cuando se analizan los factores que influyen en el proceso de formación y conclusión de la educación básica. En este sentido, de acuerdo con los datos identificados por el «Censo Escolar de la Educación Básica», se puede inferir que el número de matrículas en la escuela secundaria ha evolucionado significativamente.

Tabla 2: Número de matrículas en educación básica por modalidad y etapa de enseñanza, de acuerdo con la dependencia administrativa – Brasil – 2011

Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
Dependência Administrativa	Total Geral	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial	
		Educação Infantil		Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
		Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
Total	50.972.619	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
Federal	257.052	1.359	1.193	25.096	7.084	18.012	114.939	97.610	1.196	14.935	724	896
Estadual	19.483.910	8.114	56.538	9.705.014	2.872.378	6.832.636	7.182.888	313.687	986.259	1.206.737	24.673	178.617
Municipal	23.312.980	1.461.034	3.493.307	16.526.069	11.138.287	5.387.782	80.833	22.335	1.647.993	43.722	37.687	346.299
Privada	7.918.677	828.200	1.130.307	4.102.461	2.343.021	1.759.440	1.022.029	559.555	46.328	98.999	130.798	32.611

Fonte: MEC/Inep/Deed.

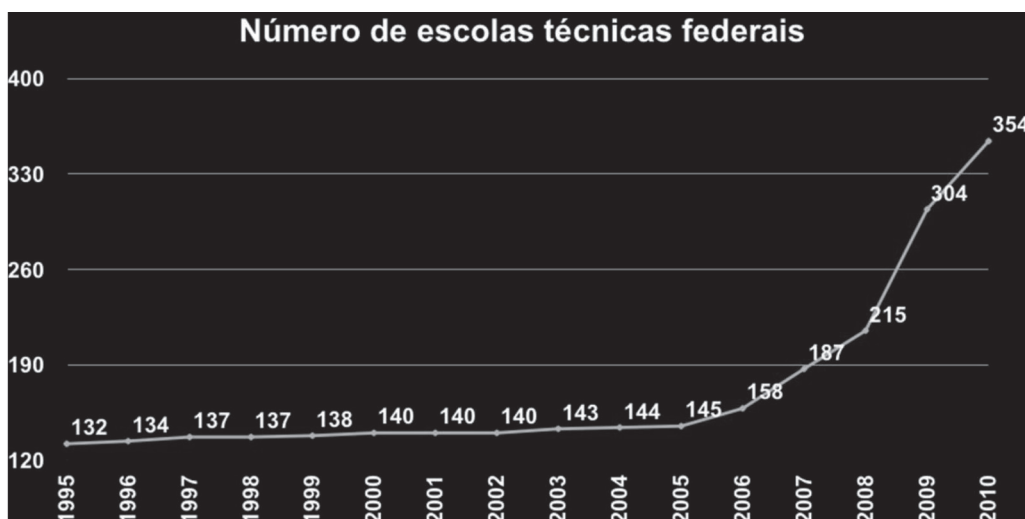
Según los datos identificados por el “Censo Escolar de la Educación Básica”, se puede inferir que el número de matrículas en la escuela secundaria presenta una oferta más elevada dentro de la realidad brasileña en el sector propedéutico público de las escuelas del sistema estatal. Con respecto a los jóvenes y adultos, la oferta en este segmento es también mayor en las escuelas públicas, sobre todo en la educación secundaria. Otro aspecto importante a tener en cuenta, se refiere a la formación profesional ofrecida por las escuelas privadas y más tarde por las escuelas públicas.

Tabla 3: Número de matrículas de Enseñanza Profesional ordenadas por dependência administrativa – Brasil – 2007-2011

Ano	Matrículas de Ed. Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
Δ% 2010/2011	9,7	14,9	12,4	0,3	6,7

Fonte: MEC/Inep/Deed.

La Educación Profesional en Brasil está en auge, un ejemplo de ello es que el sistema federal brasileño de enseñanza presentó el mayor crecimiento de su historia. El siguiente gráfico ilustra esta expansión. En el período del gobierno de Lula y del actual gobierno de la presidenta Dilma Rousseff, se observó el mayor crecimiento en el número de escuelas técnicas federales en el país.



Fuente: SETEC/MEC

El crecimiento en el gráfico anterior es el resultado de la integración y reorganización de las instituciones federales de educación tecnológica. Para la sostenibilidad de este crecimiento y mantenimiento de la calidad de la educación, se han puesto en práctica varios programas del gobierno, incluyendo:

2.2.1.1. Pronatec - Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego

El Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y al Empleo (Pronatec) fue creado por el Gobierno Federal de Brasil en 2011, con el objetivo de ampliar la oferta de cursos de formación profesional y tecnológica. Para ello, establece lo siguiente: democratización de la oferta de cursos, de la educación profesional y técnica de nivel secundario y de la formación inicial y continua o capacitación profesional presencial y a distancia; creación de escuelas que ofrezcan educación profesional y tecnológica en las escuelas públicas, expansión de los recursos educativos para la provisión de educación profesional y tecnológica, así como oportunidades educativas para trabajadores y mejora de la calidad de la escuela secundaria. (www.pronatec.mec.gov.br)

- Las principales iniciativas de Pronatec incluyen: Expansión del sistema educativo federalizado
- El Programa “Brasil Profesionalizado”
- El sistema “Rede e-Tec Brasil” que ofrece educación profesional y tecnológica a distancia
- El Acuerdo de Gratuidad con el Servicio Nacional de Aprendizaje
- FIES (Fondo de Financiación Estudiantil) para estudiantes técnicos y FIES Empresa (para las empresas que deseen invertir en la cualificación profesional de sus empleados)
- Becas de Formación

2.2.1.2. PROEJA

El Proeja - Programa Nacional para la Integración de la Educación Profesional en conjunto con la Educación Básica para Jóvenes y Adultos - fue creado por el Gobierno Federal por el Decreto del PROEJA N° 5.478, de 24 de junio de 2005, que fue sustituido posteriormente por el Decreto N° 5840 de 13 de julio 2006. El objetivo del programa es la integración de la formación profesional a la educación básica, permitiendo una oferta más elevada a los trabajadores jóvenes y adultos, mayores de 15 años, que no hayan completado la educación primaria. Según datos de la PNAD (Encuesta Nacional por Muestra de Domicilios) de 2003, había 68 millones de jóvenes y adultos en esta condición, pero sólo 6 millones (8,8%) estaban matriculados en el sistema de educación de jóvenes y adultos (EJA).

A continuación, algunos datos de 2008 y proyecciones para el año 2011:

- El número de profesores capacitados fue 10.931 (6.431 en cursos de educación continua y 4.500 en cursos de especialización).
- Estudiantes beneficiados: 11.442 (7.141 en las redes federales y 2.301 en las redes estatales).
- Objetivo de matrículas previsto para el sistema federal: 25.000 estudiantes en 2009, 40.000 estudiantes en 2010 y 60.000 estudiantes en 2011.
- Total de inversiones (2007-2011): R\$ 398 millones.

A la luz de los datos presentados, es importante tener en cuenta que, a pesar del creciente número de matrículas, la escuela secundaria y la enseñanza profesional requieren la intensificación de políticas y de programas especiales para las instituciones públicas del país. El Plan Nacional de Educación (PNE) de 2011 a 2020 presenta el objetivo número 11, que pretende esencialmente “duplicar el número de matrículas en la educación profesional técnica de nivel secundario, asegurando la calidad de la oferta” (PNE, 2010, p. 13). Para ampliar la oferta y democratizar el acceso a la educación profesional y pública gratuita, las siguientes estrategias son presentadas:

“11.1) Ampliar el número de matrículas en la educación técnico-profesional de las escuelas secundarias en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, teniendo en cuenta la responsabilidad de los Institutos en la organización territorial, su relación con los acuerdos productivos, sociales y culturales locales y regionales, así como la internalización de la educación profesional.

11.2) Fomentar la expansión de la oferta de educación técnico-profesional en las escuelas secundarias del sistema estatal de educación pública.

11.3) Fomentar la expansión de la oferta de educación técnico-profesional en las escuelas secundarias en la modalidad de educación a distancia, con el fin de ampliar la oferta y democratizar el acceso a la educación profesional pública y gratuita.

11.4) Aumentar la oferta de programas de reconocimiento de saberes previos para certificación profesional en el nivel técnico.

11.5) Aumentar la oferta de matrículas gratuitas en la educación técnico-profesional de nivel secundario para el sistema privado de formación profesional vinculado al sistema sindical.

11.6) Ampliar la disponibilidad de préstamos estudiantiles a la educación técnico-profesional de nivel secundario para instituciones privadas de educación superior.

11.7) Institucionalizar el sistema de evaluación de la calidad de la educación técnico-profesional de nivel secundario de los sistemas públicos y privados.

11.8) Fomentar la asistencia a la enseñanza secundaria integrada a la capacitación profesional, de acuerdo con las necesidades e intereses de los pueblos indígenas.

11.9) Ampliar la asistencia a la enseñanza secundaria integrada a la capacitación profesional, de acuerdo con las necesidades e intereses de la población rural.

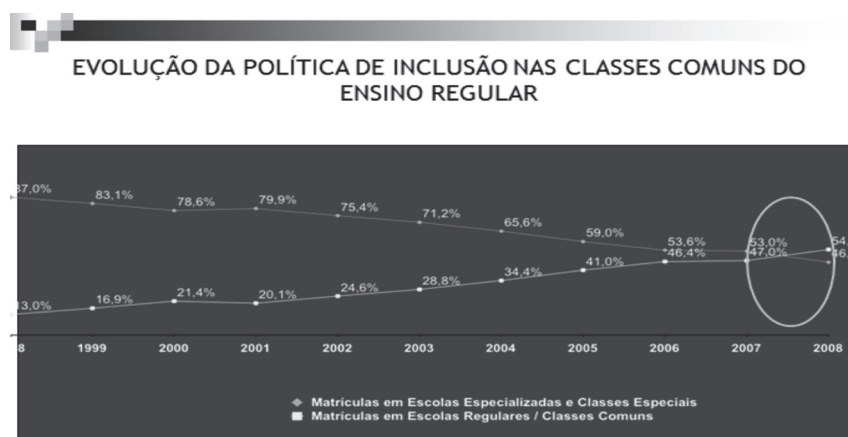
11.10) Elevar progresivamente hasta el 90% (noventa por ciento) la tasa media de finalización de los cursos técnicos de nivel secundario en el sistema federal de formación profesional, científica y tecnológica y aumentar a 20 (veinte) en los cursos presenciales, la proporción de estudiantes por profesor, con base en el incremento de los programas de ayuda estudiantil y los mecanismos de movilidad académica”.

(Brasil, 2010, p.13)

Se nota que la inclusión social es el objetivo central de ese documento. Sin embargo, para que se realicen las estrategias presentadas, es necesario tener un plan bastante consistente así como cambios culturales por parte del gobierno, de la sociedad y del sistema educativo de enseñanza. No debemos olvidar el principio básico de la educación, sobre todo los aspectos específicos con respecto a la máxima de que se debe preparar las personas para la vida y para el trabajo.

Es importante, sin embargo, destacar que el documento no aporta ninguna información sobre las cuestiones particulares de la educación especial. En la Tabla 2 mostrada previamente, se presentan algunos datos, pero no está claro si la inclusión se refiere a los aspectos cognitivos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, o si es de naturaleza física, mental o psicosocial.

A continuación, se presenta un gráfico de la evolución de la política de inclusión en las clases de las escuelas regulares, pero allí también no se especifican qué indicadores se refieren a la escuela secundaria.



Fonte: INEP

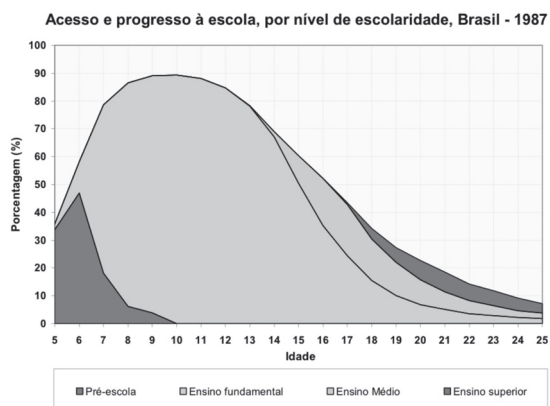
Se sabe que en Brasil existen iniciativas y políticas integradoras, pero todavía se necesitan más prácticas reales. A partir de los resultados, no está claro en qué segmento de la educación básica las políticas de inclusión se desarrollan. Por lo tanto, es importante intensificar las políticas de inclusión dirigidas a la escuela secundaria. Al parecer, las prácticas inclusivas en relación con problemas de aprendizaje y / o adaptadas a las necesidades especiales se producen con mayor intensidad en

la educación de la primera infancia y en los primeros años de la escuela primaria. No hay datos concretos sobre la escuela secundaria.

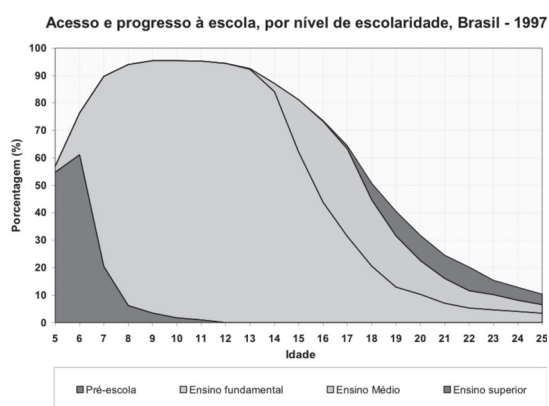
2.3.I. Reflexión sobre los dictámenes jurídicos y su repercusión en el ámbito social

La Constitución Federal promulgada en 1988 giró alrededor de la discusión histórica entre los educadores y los representantes de los sectores sociales que apuntaban a la necesidad de incorporar la enseñanza media en la educación básica, aportando directrices para que la enseñanza media pudiera establecerse como una “extensión obligatoria y gratuita” (Brasil, 1988). En 1996, mediante una enmienda constitucional esa redacción fue alterada por “una progresiva universalización” (Brasil, 1996). En la Ley de Directrices y Bases de la Educación nº 9394 de diciembre de 1996, la enseñanza media fue definida como parte de la educación básica nacional. Esa misma ley determinó la enseñanza media como una educación básica y una educación profesional complementaria a ésta. Así, la educación profesional pasó a complementaria e integrada en la enseñanza media, pudiendo integrarse también de forma directa al nivel superior (a través de dos cursos tecnológicos). Con esa concepción de términos en la educación básica se inició un proceso para democratizar la enseñanza media con la obertura de plazas.

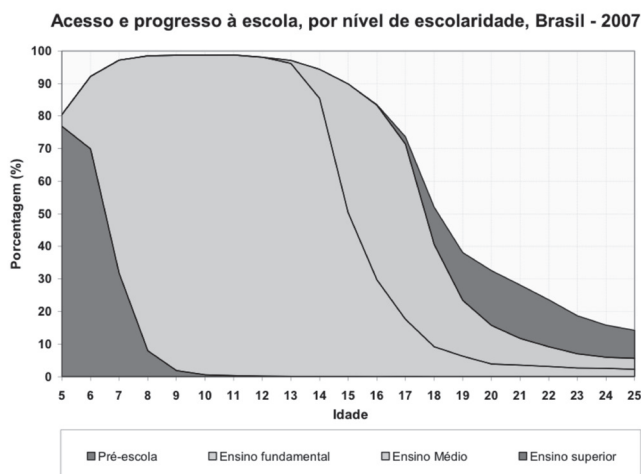
Los gráficos de abajo muestra la evolución del acceso y progreso de la escuela en base a los niveles de escolaridad entre 1987 y 2007.



Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1987.

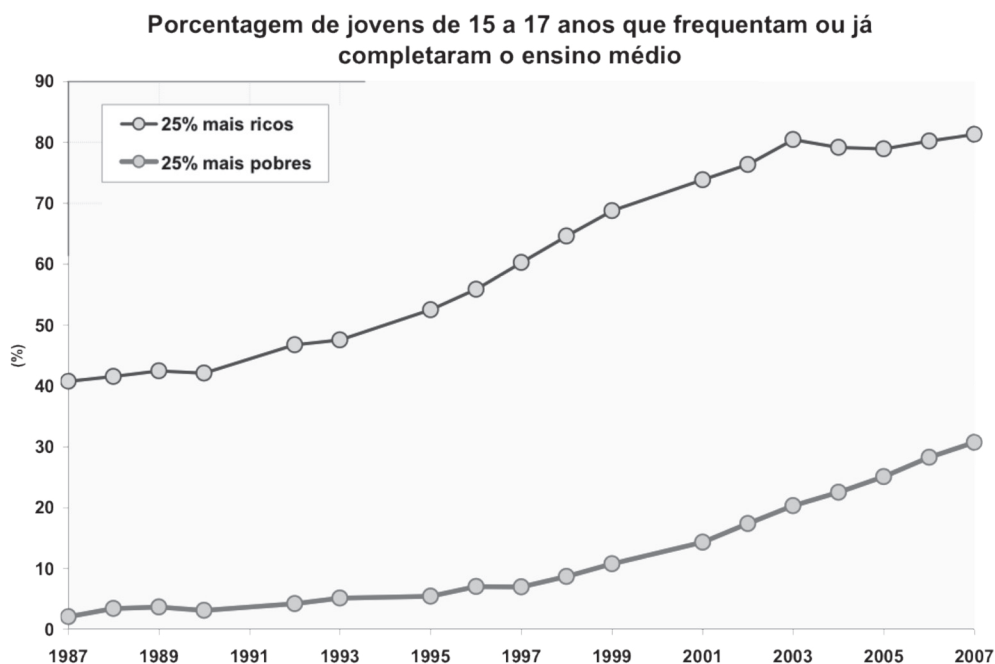


Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1997.



Fonte: Estimativas produzidas com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de los últimos años y los avances en la expansión de los distintos niveles de la educación, la educación básica en Brasil presenta todavía una alta desigualdad educativa y una situación precaria en cuanto a la continuidad y al aprendizaje de los estudiantes, especialmente para los adolescentes de 15 a 17 años. La disparidad entre el número de jóvenes en este grupo de edad que asisten o ya han terminado la escuela secundaria, teniendo en cuenta la clase económica, es muy grande. La siguiente tabla ilustra la gran diferencia en el acceso y continuidad entre los jóvenes de clases acomodadas y los de familias pobres.



De acuerdo con la encuesta “Causas de Deserción Escolar”, Néri (2009), la principal razón para la deserción fue la falta de interés de los jóvenes de 15 a 17 años. Sin embargo, de acuerdo con los resultados, algunos autores consideran que la principal causa puede ser la falta de interés de los estudiantes, no debido a los porcentajes de cada categoría, sino por los criterios utilizados para clasificar las respuestas. Esto ocurre porque las razones que generan la falta de interés son externas al estudiante. La mayor parte del tiempo, por ejemplo, esto se debe a la necesidad de trabajar para ayudar a mantener la casa, o por razones que implican diferentes circunstancias e impiden la asiduidad del estudiante, estando, por lo tanto, en la raíz de la desmotivación del alumnado.

Causas de Deserción	2004	2006
Oferta	11.14	10.89
Falta de interés	45.12	40.29
Falta de ingresos	22.75	27.09
Otras causas	20.77	21.73
Total	100	100

Fuente: Apud Neri (2009).

Según Santos (2010), la situación económica contribuye a la permanencia o a la deserción escolar, especialmente para los jóvenes que necesitan pensar en garantías de subsistencia.

“Los alumnos que trabajan comienzan a veces sus estudios y luego se cansan, consideran los gastos de transporte muy elevados, a menudo cambian de trabajo o empiezan a trabajar por la noche. La diferencia social interfiere en los sueños de los estudiantes de secundaria. Mientras que los estudiantes de escuelas privadas se preparan para el vestibular (examen de ingreso a las universidades brasileñas), los estudiantes de las escuelas públicas están ocupados en conseguir un empleo después de terminar la escuela secundaria.” (Disponível em: <[http:// www.ufmg.br](http://www.ufmg.br) >. Acesso: ago.2010).

Tasas de transición (promoción, repetición y deserción) por grado - Brasil - 1981 a 2005

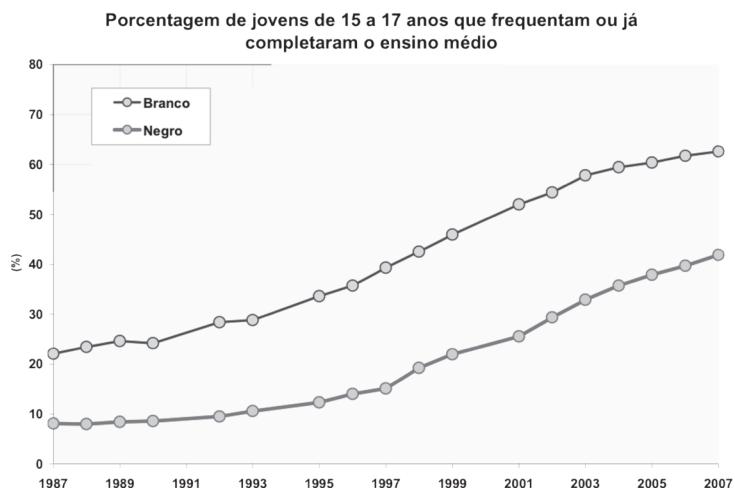
Indicador / Ano	Ensino Fundamental								Ensino Médio				
	Total	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	Total	1ª	2ª	3ª
Taxa de Promoção													
1981	57,5	40,0	65,2	69,0	67,9	55,0	60,7	65,4	65,3	66,9	54,2	68,9	86,9
1991	60,4	51,1	60,3	68,3	67,5	52,2	59,1	64,6	65,8	63,1	50,5	66,5	84,8
2005	73,0	69,9	76,4	80,4	78,3	67,0	70,2	72,7	68,5	67,4	57,2	68,2	81,8
Taxa de Repetência													
1981	35,3	58,0	28,2	21,7	17,9	32,6	29,0	26,2	19,7	25,0	34,0	23,7	10,3
1991	33,2	47,9	35,1	24,8	21,1	37,8	31,3	27,3	21,0	30,7	41,1	28,0	12,5
2005	20,1	29,1	19,8	14,7	14,3	24,7	20,2	17,5	17,4	22,6	29,8	20,0	14,8
Taxa de Evasão													
1981	7,2	2,0	6,6	9,3	14,2	12,4	10,3	8,4	15,0	8,1	11,8	7,4	2,8
1991	6,4	1,0	4,6	6,9	11,4	10,0	9,6	8,1	13,2	6,2	8,4	5,5	2,7
2005	6,9	1,0	3,8	4,9	7,4	8,3	9,6	9,8	14,1	10,0	13,0	11,8	3,4

Fonte: IBGE - PNADs 1996 e 2007; Tabela Elaborada por MEC/INEP

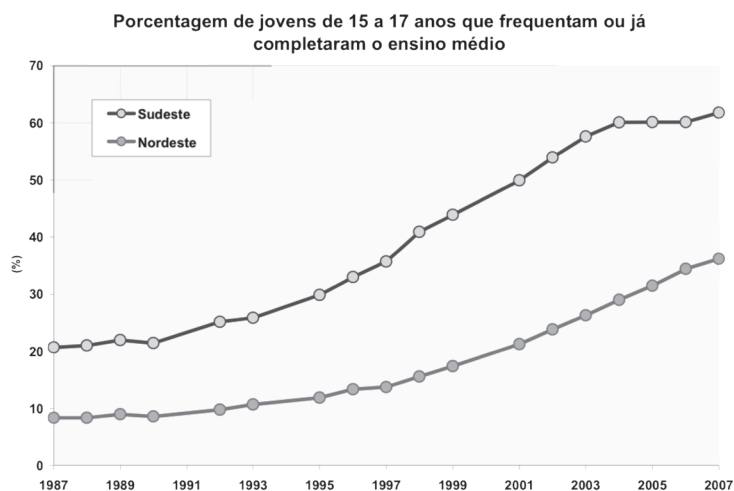
Nota: Para 1996, exclusive a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Los índices muestran que la tasa de deserción escolar es mayor en los primeros años de la escuela secundaria y disminuye significativamente en el último año, lo que indica la necesidad de una intensificación de las políticas de mantenimiento del nivel de educación de los estudiantes con nivel de estudios de la educación básica.

La disparidad también se observa en aspectos relacionados con el origen racial o étnico. La diferencia entre los jóvenes de 15 a 17 años, identificados como blancos, que asisten o que han completado la escuela secundaria, es grande en relación con los jóvenes negros o afrodescendientes.



Un gráfico similar ilustra el porcentaje de jóvenes de entre 15 y 17 años que asisten o que han completado la escuela secundaria, comparándose el sudeste (región más desarrollada y poblada de Brasil) al nordeste, (región históricamente más afectada por las desigualdades sociales, económicas y educativas).



Todavía en el tema de la disparidad entre el nordeste y el sudeste, es interesante observar que el número de escuelas y alumnos matriculados en la enseñanza secundaria, es mayor en el sudeste que en el nordeste. Esta realidad se explica por la concentración de la población y el desarrollo económico del sudeste.

Tabla 4: Número de escuelas y matrículas en la escuela secundaria del sistema público de educación, ordenados por región, de acuerdo a los recursos disponibles en la escuela - Brasil - 2011

Região Geográfica	Escolas						Matrículas					
	Total	Recurso Disponível (%)					Total	Recurso Disponível na Escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	19.153	86,7	92,2	91,8	33,6	71,7	7.378.660	91,7	95,6	95,1	37,7	78,8
Norte	1.645	78,8	80,1	78,7	26,0	61,7	699.123	88,1	89,1	87,9	32,2	75,9
Nordeste	5.099	77,6	84,3	88,3	39,0	45,5	2.146.746	87,0	91,5	94,3	46,6	57,8
Sudeste	7.634	92,0	98,3	94,7	26,8	86,7	2.998.401	94,2	99,1	96,2	27,5	91,8
Sul	3.304	95,6	97,5	97,3	41,5	82,8	996.845	98,1	98,9	98,5	46,9	85,8
Centro-Oeste	1.471	79,4	90,2	90,9	41,3	70,6	537.545	90,1	95,1	94,8	48,7	81,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

La siguiente tabla también presenta datos sobre la distribución de estos jóvenes por regiones geográficas de Brasil, lo que indica el índice de adecuación entre la edad y los años de escolaridad. Tanto los datos correspondientes al año 1996 como la comparación realizada con los datos de 2007 muestran que las tasas de escolarización caen al aumentar la edad de los jóvenes, tanto a nivel regional como nacional.

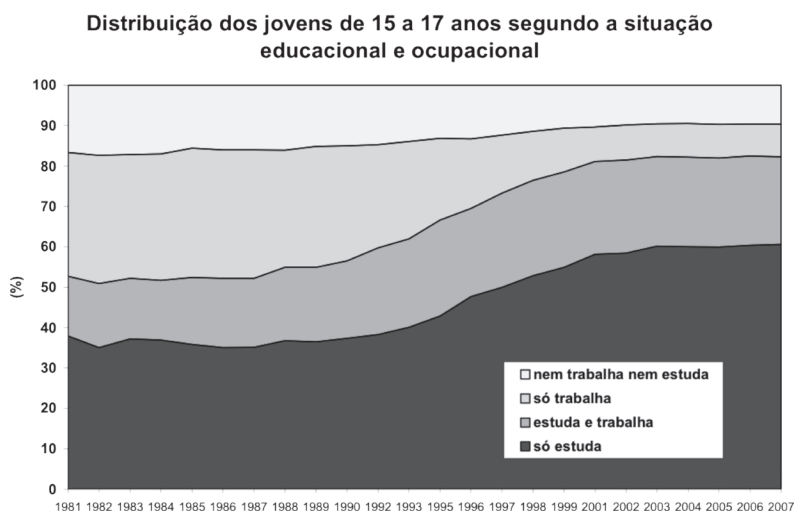
Índice de adecuación: edad y años de escolaridad, por orden de edad, de acuerdo al año - 1996/2007

Ano/Região Geográfica	Idade			
	15 a 17 anos	15 anos	16 anos	17 anos
1996				
Brasil	0,30	0,35	0,29	0,24
Norte	0,20	0,23	0,20	0,17
Nordeste	0,15	0,18	0,14	0,13
Sudeste	0,39	0,45	0,39	0,32
Sul	0,40	0,49	0,41	0,30
Centro-Oeste	0,28	0,33	0,27	0,24
2007				
Brasil	0,56	0,61	0,58	0,51
Norte	0,42	0,44	0,43	0,38
Nordeste	0,40	0,44	0,40	0,35
Sudeste	0,69	0,74	0,71	0,62
Sul	0,66	0,71	0,69	0,57
Centro-Oeste	0,60	0,65	0,62	0,53

Fonte: IBGE - PNADs 1996 e 2007; Tabela Elaborada por MEC/INEP

Nota: Para 1996, exclusive a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Todavía en el mismo grupo de edad, otro indicador importante a considerar es la distribución de estos jóvenes según el nivel educativo y ocupacional. El gráfico muestra que en el período de 2003 a 2007, el número de jóvenes que sólo estudian representa el 50%, quedando más del 20% de los jóvenes que no estudian, de los cuales la mitad no trabaja.



Para que se aseguren el acceso y la continuidad de los estudios, es necesario no sólo la matrícula, sino también más inversión en las escuelas, empoderamiento económico y políticas de inclusión en todo el sistema educativo.

2.4.I. Datos indicativos de la calidad de la educación en la escuela secundaria de acuerdo con el IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica) 2011

El Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) fue creado en 2007 para medir la calidad de cada escuela y de cada sistema escolar. El indicador se calcula con base en el desempeño estudiantil en las evaluaciones del INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas) y en las tasas de aprobación. Así, para aumentar el índice de desarrollo IDEB de una escuela o sistema escolar, se requiere que el estudiante aprenda, que no repita de grado y que asista a la escuela.

Para que los padres y tutores controlen el rendimiento escolar de sus hijos, basta consultar el índice de desarrollo IDEB de la institución, que se presenta en una escala de cero a diez. Del mismo modo, los administradores pueden supervisar el trabajo de las secretarías municipal y estatal para mejorar la educación.

El índice se mide cada dos años y el objetivo es que el país, por medio del logro de los objetivos municipales y estatales, obtenga la puntuación 6 en 2022 - lo que corresponde a la calidad de educación de los países desarrollados.

El índice de desarrollo IDEB establece metas de calidad que los sistemas municipales, estatales y federales de educación deben alcanzar. El índice, elaborado por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep /MEC), muestra las condiciones de la educación en Brasil. La fijación de la puntuación media 6 a ser alcanzada, tuvo en cuenta los resultados obtenidos

por los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), al aplicar la metodología del índice IDEB en sus resultados educativos. La puntuación 6 fue obtenida por los países desarrollados, entre los 20 mejor situados en el mundo.

A partir del análisis de los indicadores del IDEB, el Ministerio de Educación y Cultura de Brasil (MEC) ofreció apoyo financiero y técnico a los municipios con niveles insuficientes de calidad educativa. La inyección de fondos se hizo mediante la puesta en práctica del programa “Todos por la Educación” y con la elaboración del Plan de Acciones Articuladas (PAR). En 2008, todos los 5.563 municipios brasileños asumieron compromiso en el programa. El ministro de Educación, Fernando Haddad, telefoneó personalmente a los últimos 15 alcaldes que aún no habían firmado el acuerdo de adhesión. El 30 de julio de este año, se ha completado la inscripción del 100% de los municipios brasileños. Así que todas las ciudades y estados de Brasil se han comprometido a alcanzar objetivos tales como la alfabetización de todos los niños hasta un máximo de ocho años de edad.

El MEC cuenta con recursos adicionales al Fondo para la Educación Básica (Fundeb) para invertir en las acciones de mejora de Ideb. El Compromiso “Todos por la Educación” propone directrices y establece metas para el índice de desarrollo (Ideb) de las escuelas y de los sistemas municipales y estatales de educación.

De los 26 estados y el distrito federal, sólo 11 llegaron a la media nacional en 2011 (Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondonia, Santa Catarina y São Paulo).

Comparándose los datos por regiones, de los nueve estados del nordeste, sólo el estado de Ceará alcanzó la media nacional. De los siete estados de la región norte, sólo el estado de Rondônia alcanzó la media nacional. En el centro-oeste de Brasil, de los 3 estados y el distrito federal, sólo el estado de Mato Grosso presentó un resultado inferior a la media. En el Sudeste, de 4 estados, el Espírito Santo fue el único estado que no alcanzó la media, con una diferencia de sólo 0,1 puntos. Todos los 3 estados del sur alcanzaron o superaron la media nacional.

La meta a alcanzar en cada estado también cambia de acuerdo con el punto de la evaluación inicial.

Escuela Secundaria

	IDEB Observado			Metas					
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependencia Administrativa									
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0

Fuente: Censo Escolar y Saeb¹.

Estado	Ideb Observado				Metas Projectadas							
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Acre	3.2	3.5	3.5	3.4	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0
Alagoas	3.0	2.9	3.1	2.9	3.0	3.1	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Amapá	2.9	2.8	3.1	3.1	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Amazonas	2.4	2.9	3.3	3.5	2.4	2.5	2.7	3.0	3.3	3.7	4.0	4.2
Bahia	2.9	3.0	3.3	3.2	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Ceará	3.3	3.4	3.6	3.7	3.3	3.4	3.6	3.9	4.2	4.6	4.9	5.1
Distrito Federal	3.6	4.0	3.8	3.8	3.6	3.7	3.9	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4
Espírito Santo	3.8	3.6	3.8	3.6	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
Goiás	3.2	3.1	3.4	3.8	3.3	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Maranhão	2.7	3.0	3.2	3.1	2.8	2.9	3.0	3.3	3.6	4.1	4.3	4.6
Mato Grosso	3.1	3.2	3.2	3.3	3.1	3.2	3.4	3.7	4.0	4.4	4.7	4.9
Mato Grosso do Sul	3.3	3.8	3.8	3.8	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.8	5.1
Minas Gerais	3.8	3.8	3.9	3.9	3.8	3.9	4.1	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6
Pará	2.8	2.7	3.1	2.8	2.9	2.9	3.1	3.4	3.7	4.2	4.4	4.7
Paraíba	3.0	3.2	3.4	3.3	3.0	3.1	3.3	3.5	3.9	4.3	4.6	4.8
Paraná	3.6	4.0	4.2	4.0	3.6	3.7	3.9	4.2	4.5	5.0	5.2	5.4
Pernambuco	3.0	3.0	3.3	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Piauí	2.9	2.9	3.0	3.2	3.0	3.1	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8
Rio de Janeiro	3.3	3.2	3.3	3.7	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1
Rio Grande do Norte	2.9	2.9	3.1	3.1	2.9	3.0	3.2	3.5	3.8	4.3	4.5	4.7
Rio Grande do Sul	3.7	3.7	3.9	3.7	3.8	3.9	4.0	4.3	4.6	5.1	5.3	5.5
Rondônia	3.2	3.2	3.7	3.7	3.2	3.3	3.5	3.8	4.1	4.5	4.8	5.0
Roraima	3.5	3.5	3.4	3.6	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3
Santa Catarina	3.8	4.0	4.1	4.3	3.8	3.9	4.1	4.4	4.7	5.2	5.4	5.6
São Paulo	4.7	5.0	5.5	5.6	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
Sergipe	3.3	2.9	3.2	3.2	3.3	3.4	3.6	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1
Tocantins	3.1	3.2	3.4	3.6	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fuente: Censo Escolar y Saeb.

¹ - Total (escuelas urbanas públicas y escuelas urbanas privadas),

- Sistema público (escuelas urbanas públicas),
- Sistema estadual (escuelas urbanas del estado),
- Sistema privado (escuelas urbanas privadas).

* Las escuelas públicas del sistema federal son administradas por la Unión Federal, por lo que su actuación no fue agregada a los resultados de los sistemas de educación municipal y estatal. Los resultados de las escuelas federales en 2011 constituyen el promedio brasileño de las escuelas públicas y por lo tanto, están en el resultado total de Brasil y sus regiones.

Si comparamos estos resultados con los de otros países de América del Sur, tenemos que recurrir a la historia para explicar por qué hay tantos jóvenes en Brasil fuera de la escuela secundaria, como por ejemplo “...en Chile, en 1920, se aprobó una ley que hizo de la educación primaria gratuita, universal y obligatoria” (Núñez Prieto, 2000), mientras que en Brasil, sólo la Constitución de 1934 y su revisión en 1937, ambas preparadas por la dictadura de Getúlio Vargas, instituyeron la educación primaria obligatoria, sin embargo, con algunas excepciones, como la contribución financiera de solidaridad a las familias y la exención de obligación por falta de escuelas cercanas o cuando los padres eran muy pobres.” (ZIBAS, 2005, p.3 y 4). Históricamente, la educación secundaria en Brasil presenta hoy resultados que deben ser analizados, especialmente en lo que respecta a garantizar la universalización y democratización de esta etapa de la educación básica, tema ampliamente discutido en los discursos y ordenamientos jurídicos.

De todos modos, el escenario político actual representa un nuevo desafío para la continuación de los estudios que tratan de contribuir a la construcción de una educación secundaria verdaderamente inclusiva, ya que puede ser ahora capaz de crear un nuevo perfil en la escuela media, punto de vista, teniendo en cuenta principalmente el establecimiento anunciado de un fondo (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Básica - FUNDEB) también destinado a este nivel estratégico. Sin embargo, es evidente que uno de los aspectos puntuales observados en los resultados del Índice de Desarrollo (Ideb), se refiere a una reflexión que va más allá de la cuestión de la inversión financiera. Se necesita un cambio de cultura respecto al reconocimiento de la escuela secundaria como un paso esencial para el desarrollo intelectual de los jóvenes y también en el proceso de la formación humana.

2.5.I. Consideraciones finales

Teniendo en cuenta el clásico debate sobre el significado de la escuela secundaria para la juventud brasileña, se han discutido las nuevas estrategias y formas de reestructurar esta enseñanza, considerando si ésta se debe restringir sólo al camino de los jóvenes hacia su inserción en el mercado laboral, o si este camino debe culminar con la entrada a la educación superior.

Para llevar a cabo estas discusiones, se presentó en 2008 un estudio sobre la reestructuración y expansión de la educación secundaria en Brasil, creada por un grupo compuesto por expertos del Ministerio de Educación y la Secretaría de Asuntos Estratégicos de la Presidencia de la República. El objetivo es aumentar el número de matrículas a partir de una propuesta basada en el nuevo plan de estudios y en el nuevo modelo de enseñanza, apuntando a una oferta amplia, de calidad, distinta y que se adapte a la diversidad de los jóvenes y adultos que todavía no hayan asistido a la escuela secundaria.

El documento propone un nuevo concepto de escuela secundaria, que se presenta como innovadora e integradora, haciendo énfasis en los siguientes aspectos:

- Formación completa estructurada en la ciencia, la cultura y el trabajo, ampliando el significado de la escuela secundaria, teniendo en cuenta que la escuela secundaria integrada a la educación técnico-profesional representa una importante política pública, pero debe ser complementada con el cambio del plan de estudios de la escuela secundaria “tradicional”
- Mantenimiento y mejora de las escuelas secundarias del sistema estatal de educación, que representan más del 85% de las matrículas;

- Expansión del Sistema Federal de Educación Técnico-Profesional. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12589&Itemid=83

Teniendo en cuenta todos los datos que se presentan en la escuela secundaria en el contexto brasileño, se puede concluir que hay muchos factores a observar para garantizar el acceso a los jóvenes, pero también es esencial impedir la deserción escolar. Es necesario reorganizar el plan de estudios, las calificaciones, las condiciones de trabajo y asegurar una remuneración adecuada a los profesores, así como mejorar la infraestructura escolar (laboratorios, bibliotecas, aulas de informática, espacios para la cultura y el ocio), actividades extracurriculares que satisfagan los intereses de los estudiantes; alimentación, normas de valoración y apoyo a los estudiantes, tales como becas y créditos educativos, así como una educación que no esté aislada de la realidad de los docentes y estudiantes. Sin esta interacción, cualesquiera que sean los cambios, pueden no funcionar si los profesores y estudiantes no se sienten en sintonía con las nuevas propuestas, buscando la calidad de la enseñanza y ofertas iguales para todos.

II.- ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Márcia Lopes Reis
(Universidade Paulista –UNIP)

2.1.II. Introducción

Han pasado casi dos décadas de la aprobación de la última reforma estructural de la enseñanza secundaria en Brasil - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN 9394/96) - y todavía puede ser caracterizada por el dilema: ¿Para quiénes es la enseñanza secundaria? ¿Cuáles son sus fines? En esta última interrogante nos movemos, considerando que en los últimos años del siglo pasado y a comienzos del XXI la sociedad brasileña ha sido objeto de un conjunto de transformaciones estructurales que han modificado radicalmente el campo económico, político, social, cultural y educativo. Sobre todo, se pone de relieve la transición hacia la sociedad de la información (Schaff, 1990), sociedad del conocimiento (Lojkine, 1995), o, más bien todavía, la sociedad en red (Castells, 1999) que parecen ampliar retos resumidos por los bajos niveles de calidad, la segmentación social de la oferta educativa y la inequidad en el acceso. Dichos rasgos tienden a profundizar la necesidad de los análisis de la funcionalidad de la estructura y la organización del nivel secundario de la educación, asimismo añaden nuevos temas a la diversidad en los centros de secundaria.

Para comprender el contexto brasileño, es ineludible una mirada hacia las transformaciones mundiales -cuyos impactos son muy distintos en las sociedades-, que han resultado fundamentales en el debate de la educación. Para empezar, llama la atención en las discusiones la doble función social de la enseñanza secundaria la preparación para el mercado laboral y formación para las prácticas de ciudadanía (Elmore, 2004; Schwartzman, 2009; Hawley, 1998).

Algunos autores que han analizado el tema desde distintos países de la América Latina parecen coincidir en la conclusión de que esos dobles fines forman parte de una paradoja o de un falso dilema en el que sigue el sistema educativo brasileño. De hecho, se relaciona con tres rasgos fuertemente evidenciados en la enseñanza secundaria: el proceso de masificación y obligatoriedad, la creciente tendencia a la segmentación social de la oferta del nivel medio y, por fin, la evidente falta de protagonismo de los jóvenes y estudiantes secundarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se implementan en las instituciones del país (Kuenzer, 2010; Braslavsky, 2001; Ferreira, 2006, entre otros).

La relevancia del protagonismo de los jóvenes es un tema que se distingue en los estudios de los últimos años, que sostienen que el sistema educativo todavía reproduce la estructura social y sus desigualdades paralelas, simbolizadas por Coleman (1998) en los Estados Unidos, Bourdieu y Passeron (1971) en Francia y, Boudon (1983) que analizó la desigualdad social como la desigualdad de oportunidades en investigaciones comparadas hechas en Francia y Inglaterra.

Esta aportación tiene como propósito demostrar que, no obstante, los cambios puestos en marcha, sobre todo tras los últimos cincuenta años del siglo pasado que culminaron con la reforma del 1996, la enseñanza secundaria sigue reproduciendo, de modo relevante, las condiciones sociales y económicas del país y que las reformas hacia la diversidad parecen ser uno de los modos de innovación en este tema.

Además de la necesidad de innovaciones, se debe resaltar que la provisión de tales reformas demanda recursos hasta entonces no disponibles, pues la secundaria es la extensión de un derecho de carácter irrenunciable para la persona e irreversible para la sociedad. Es decir, no se trata de proveer de educación secundaria a una cohorte -eso ya se puede observar en este informe- más bien, comprender y dimensionar que el Estado asuma la provisión del servicio de atención a la diversidad que parece ser el principal rasgo y reto a la vez de la enseñanza secundaria. Adicionalmente, también se constata, que tal proceso resulta de la universalización de la etapa anterior -la enseñanza fundamental y obligatoria (de los 7 a los 14 años)-, lograda solamente a comienzos de este siglo XXI (Mec/Inep, 2011) y que resulta, por ende, una demanda agregada hacia la educación superior. Tales cambios estructurales pueden ser visualizados en la Tabla 1 que trata de algunos de los indicadores sociodemográficos de la sociedad brasileña y de su impacto en los percentiles de analfabetos:

Tabla 1: Indicadores Sociodemográficos de la sociedad brasileña

Indicadores TAXA DE ALFABETIZAÇÃO, 1900/2010	1900	1920	1940	1950	1970	1990	2000	2010
População total (em milhões)	17.438	30.635	41.236	51.944	93.204	149.094	169.799	190.732
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14	11,10	17,26	19,92	22,43
PIB <i>per capita</i> (em dólares/por ano)	600	700	1300	1.800-	3.700	6.300	6.900	11.100
% população urbana	10	16	31	36	56	77	81	84
% de analfabetos (15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0	33,6	20,1	13,6	9,6

Fuente: Lourenço Filho (2010)

Coincidentemente, se debe tener en cuenta ese escenario histórico para comprender las especificidades y similitudes de la organización y atención a la diversidad en centros de educación secundaria en el sistema educativo brasileño, incluyendo la expansión de ese nivel de la educación en la década de 1990. Con menos intensidad se comportó el proceso en la enseñanza fundamental (infantil y primaria) durante las décadas de 1970 y 1980. El ingreso de estudiantes de la enseñanza secundaria se duplicó más entre 1990-1999, pasando de los 3,5 millones a los 7,8 millones. Además de las condiciones de infraestructura, este informe intenta señalar los cambios que representan la heterogeneidad de los alumnos de distintos rangos de la sociedad brasileña que, por primera generación, acceden al nivel secundario del sistema educativo.

2.2.II. El acceso a la enseñanza secundaria en la estructura del sistema educativo

La enseñanza secundaria es la etapa final de la educación básica y es la etapa que la complementa para estar en mejores condiciones en la fase adulta de la vida. Por ello, la LDBEN 9394/96 afirma en el artículo 35 los objetivos de este nivel del sistema educativo:

- a) La consolidación y la profundización de los conocimientos que han sido aprendidos en la *enseñanza fundamental* posibilitando la *continuidad de los estudios*;

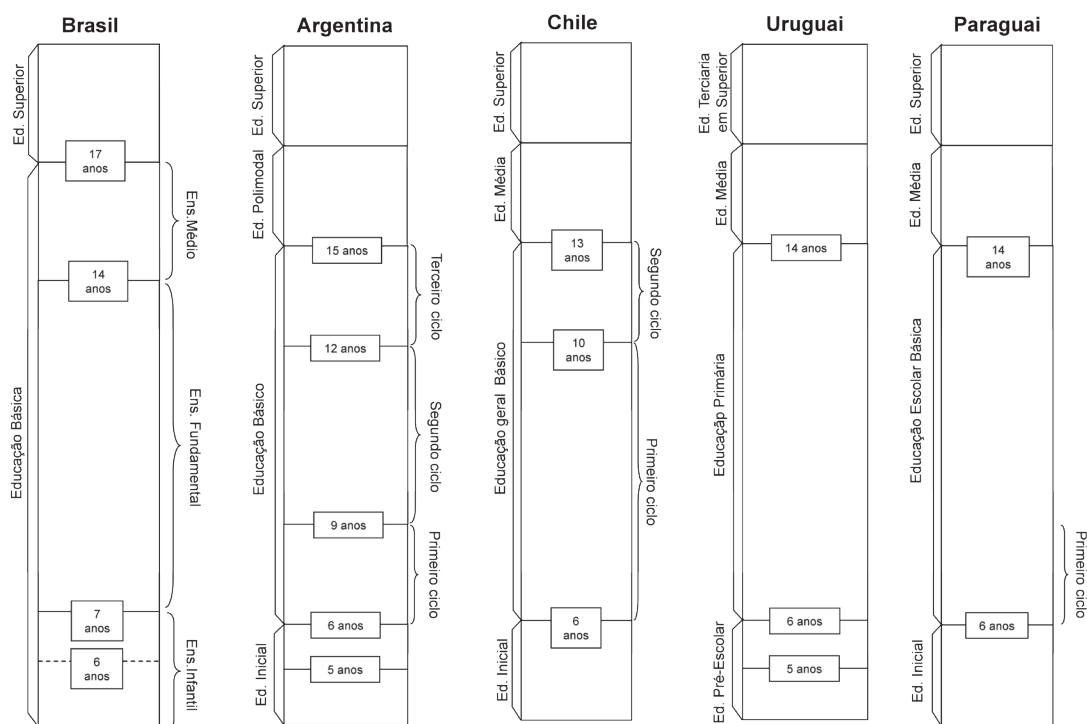
b) La preparación básica para el mercado laboral y la ciudadanía del alumno, para seguir aprendiendo y para que resulte posible la adaptación a las nuevas condiciones de ocupación o perfeccionamiento futuros;

c) El perfeccionamiento del alumno como persona humana, incluyendo la formación ética, el desarrollo de la autonomía intelectual y el pensamiento crítico;

d) La comprensión de los fundamentos científico-tecnológicos de los procesos productivos, para que se establezca la relación entre la teoría y la práctica en la enseñanza de cada asignatura (interdisciplinaria).

Los diagramas (figura 1) demuestran, de modo comparativo, la estructura del sistema educativo en Brasil y la ubicación de la enseñanza secundaria: mínimo de 3 años tras la enseñanza fundamental (infantil y primaria). La legislación no establece una edad mínima de ingreso a este nivel de educación, aunque la obligatoriedad de la enseñanza fundamental desde los 7 a los 14 años determina el ingreso desde los 15 años sin límite máximo de edad. Las políticas de educación en Brasil intentan la universalización de la enseñanza fundamental como también de la enseñanza secundaria, como se menciona en el artículo 4º de la LDBEN 9394/96 que trata de la extensión de la obligatoriedad y la gratuidad de este nivel de educación. Según la Enmienda Constitucional (EC) n. 59/2009, la enseñanza secundaria será obligatoria y estará universalizada el 2016.

Figura 1: La estructura del sistema educativo en Brasil, Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay



La Tabla 2 permite observar que la intencionalidad de expansión se justifica por el momento de inflexión de la enseñanza secundaria, además del hecho de que quedarían cerca de 2 millones 214 mil jóvenes de 15 a los 17 años fuera de las escuelas de la enseñanza secundaria. Algunos estudios en marcha dan cuenta que parte significativa de esos jóvenes no estudian, ni trabajan (Pnad/IBGE, 2007).

A su vez, el Gráfico 1 permite visualizar otro importante rasgo de la enseñanza secundaria en Brasil: se imparte en la red pública de instituciones. La jerarquía administrativa se ubica en la red estadual, entre el nivel federal y la municipalidad. Esto significa que las responsabilidades suelen estar ubicadas en los estados que representan las unidades de la federación en la estructura político-administrativa y poseen una relativa autonomía.

Tabla 2: Matrículas en Enseñanza Media y Población de 15 a 17 años de edad (Brasil, 2007, 2011)

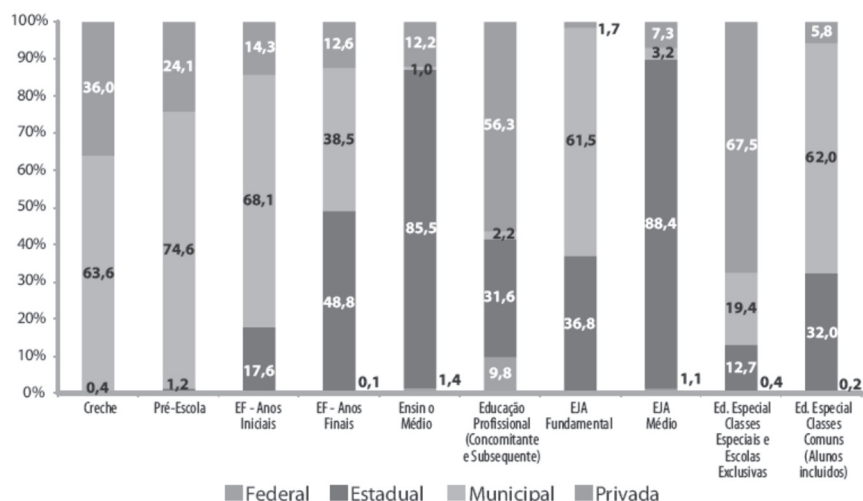
Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	...
Δ% 2010/2011	0,5	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Gráfico 1: Distribución porcentual de matrícula en Enseñanza Básica por etapa educativa y dependencia administrativa (Brasil, 2011)



Fonte: MEC/Inep/Deed

El Gráfico 1 agrega todavía más información al tema pues permite verificar que la oferta del “EJA Médio” en percentiles del 88,4% por la red estadual. La *Educação de Jovens e Adultos* (EJA - Médio) está compuesta por personas que han cumplido los 18 años y todavía no han concluido la enseñanza secundaria.

Según recientes estadísticas que muestra la Tabla 3, la EJA ha presentado una caída del 6%, derivando un total de 3.980.203 matrículas el 2011. Se puede notar que, de ese total, un 33% estaría en la enseñanza secundaria, algo así como 1.322.422. Por sus rasgos, la modalidad suele ser nocturna y los cambios estructurales en la sociedad brasileña evidencian que sí se consideran las edades de los alumnos a finales de la enseñanza fundamental y al comienzo de la enseñanza secundaria de EJA. Tal situación revela que de esa modalidad provienen alumnos de la enseñanza regular, es decir, eligen seguir estudios de secundaria en la escuela nocturna de EJA porque han ingresado en el mercado laboral.

Tabla 3: Número de matrículas en educación de jóvenes y adultos (EJA) por etapa educativa (Brasil, 2007,2011)

Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	...
$\Delta\%$ 2010/2011	0,5	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2009 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Notas:
 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
 2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

2.2.II. Currículo por competencias y sus directrices

La reforma que ha resultado en la LDBEN (9394/96) ha quedado muy influenciada por la discusión del aprendizaje *por* competencias (Perrenoud, 1999) y, por tanto, los contenidos curriculares deben observar las siguientes directrices:

- Difusión de los valores fundamentales a través de intereses sociales, de derechos y deberes de los ciudadanos, del respecto al bien común y al orden democrático.
- Relevancia de las condiciones de escolaridad de los alumnos en los establecimientos de enseñanza.
- Orientación hacia el mercado laboral.
- Promoción al deporte educacional y al apoyo de las prácticas deportivas no formales. (art. 27)

En este sentido, el currículo de la enseñanza secundaria también pone de relieve:

“la educación tecnológica básica, la comprensión del significado de la ciencia, de las letras y de las artes; el proceso histórico de cambios en la sociedad y de la cultura; la lengua portuguesa

como herramienta de comunicación, el acceso al conocimiento y ejercicio de la ciudadanía” y todavía más, “utilizará metodologías de enseñanza y evaluación que incentiven la iniciativa en los alumnos” (art. 28)

Los principios estéticos, políticos y éticos de la LDBEN orientan que las escuelas de la enseñanza secundaria, en su gestión, en la organización curricular y en la práctica pedagógica y didáctica, deben estar orientados por las siguientes directrices: identidad, diversidad, autonomía, currículo basado en las competencias básicas, interdisciplinariedad, contextualización, la relevancia de la escuela en la base común nacional. Por ende, se observa una formación general (común nacional) y una diversificada que incluye la preparación para el mercado laboral.

En la base común nacional, la escuela debe contemplar tres áreas: a) lenguaje, códigos y sus tecnologías; b) ciencias de la naturaleza, matemática y sus tecnologías; c) ciencias humanas y sus tecnologías, estableciendo para cada una:

- a) El peso de cada área en el conjunto del currículo.
- b) Los contenidos incluidos en cada uno de ellos, teniendo como referencia las competencias descritas.
- c) Los contenidos y competencias de formación diversificada que pueden ser escogidos desde una o más áreas, reagrupados y organizados de acuerdo con las necesidades y rasgos de la comunidad escolar y la región.

Por lo tanto, las áreas del conocimiento y sus respectivas competencias pueden ser organizadas en forma de asignaturas, proyectos o bien las dos, de acuerdo con el diseño curricular hecho por la escuela. Del mismo modo, se asume que la formación diversificada, es decir, la gestión curricular tiene autonomía para hacer los cambios, siempre que estén garantizados los principios fundamentales de las directrices curriculares y el aprendizaje de los alumnos. Así las asignaturas y/o los proyectos deben ser didácticamente organizados para profundizar las competencias comunes. Las asignaturas y proyectos seleccionados por las distintas escuelas -para formar su propuesta curricular-, podrán ser implementados en períodos iguales, o no de conformidad con la libre decisión de las escuelas que buscan la complementariedad entre las asignaturas y facilitar el desarrollo intelectual, social y afectivo más completo e integrado.

Fundamentado en estos principios curriculares y, sobre todo, lo que propone el ítem c del artículo 27 de la LDBEN, la educación profesional puede ser impartida de modo concomitante o subsiguiente a la enseñanza secundaria bajo la responsabilidad de los estados (en la jerarquía administrativa del país, entre la municipalidad y la actuación federal). La educación profesional es importante para la comprensión del tema de la atención a la diversidad en la enseñanza secundaria porque su demanda ha aumentado pero sigue bajo la tutela de los estados como se puede observar en la Tabla 4.

Tabla 4: Número de matrículas en Educación Profesional por dependencia administrativa (Brasil, 2007, 2011)

Ano	Matrículas de Ed. Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	780.162	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	927.978	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	1.036.945	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	1.140.388	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	1.250.900	189.988	447.463	32.310	581.139
$\Delta\%$ 2010/2011	9,7	14,9	12,4	0,3	6,7

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 3) Inclui matrículas de educação profissional integrada ao ensino médio.

La atención a la diferenciación parece todavía más evidente cuando se observa la tendencia a la profesionalización en la secundaria - a través de la educación profesional - que puede ser impartida de modo simultáneo o aumentando un año en la formación de ese nivel de enseñanza.

La discusión de la profesionalización en la secundaria parece muy importante pues la reforma del 1971 (Ley 5692/71) se reconoce por su intensa y masiva modalidad de profesionalización temprana de los jóvenes. Resulta de ese período, una generación que no ha sido preparada para seguir los estudios superiores y tampoco para ingresar en condiciones adecuadas al mercado laboral. La excepción han sido las maestras de la enseñanza infantil y primaria y los técnicos en enfermería.

Las Tablas 5 y 6 muestran lo que representa, en la actualidad, la educación profesional a nivel de la enseñanza secundaria. A la vez, la Tabla 7 puede comparar la evolución de 7,4% en la educación profesional. En términos concretos, evidencia que la expansión de 1 millón de matrículas el año 2011 como importante rasgo de la enseñanza secundaria y de los cambios de los jóvenes en la sociedad brasileña, son resultado tanto de la elección de carreras como de la formación de profesionales de ayuda (enfermería) en la red privada o informática en la red pública.

Tabla 5: Diez cursos de Formación Profesional. Red Pública, 2011.

Curso	Matrícula	%
Total Geral da Rede	581.139	100,0
Total dos Dez Maiores Cursos	378.581	65,1
Enfermagem	126.404	21,8
Segurança do Trabalho	64.278	11,1
Informática	37.517	6,5
Administração	33.428	5,8
Mecânica	31.060	5,3
Radiologia	28.450	4,9
Eletrotécnica	17.803	3,1
Química	15.047	2,6
Mecatrônica	13.301	2,3
Eletrônica	11.293	1,9

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Tabla 6: Diez cursos de Formación Profesional. Red Privada, 2011

Curso	Matrícula	%
Total Geral da Rede	669.761	100,0
Total dos Dez Maiores Cursos	383.929	57,3
Informática	85.600	12,8
Administração	75.583	11,3
Agropecuária	45.651	6,8
Enfermagem	35.722	5,3
Edificações	27.526	4,1
Contabilidade	26.072	3,9
Mecânica	23.919	3,6
Eletrotécnica	23.864	3,6
Segurança do Trabalho	20.160	3,0
Logística	19.832	3,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Inclui matrículas na educação profissional integrada ao ensino médio.

Tabla 7: Evolución del número de matrículas en Educación Básica por modalidades y etapa educativa (Brasil, 2007, 2011)

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino												
	Total Geral	Ensino Regular							Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial		
		Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional (Concomitante e Subsequente)	Fundamental	Médio	Classes Especiais e Escolas Exclusivas	Classes Comuns (Alunos Incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais						
2007	53.028.928	6.509.868	1.579.581	4.930.287	32.122.273	17.782.368	14.339.905	8.369.369	693.610	3.367.032	1.618.306	348.470	306.136
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184	319.924	375.775
2009	52.580.452	6.762.631	1.896.363	4.866.268	31.705.528	17.295.618	14.409.910	8.337.160	861.114	3.094.524	1.566.808	252.687	387.031
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2011	50.972.619	6.980.052	2.298.707	4.681.345	30.358.640	16.360.770	13.997.870	8.400.689	993.187	2.681.776	1.364.393	193.882	558.423
Δ% 2010/2011	-1,1	3,3	11,3	-0,2	-2,1	-2,4	-1,8	0,5	7,4	-6,2	-4,4	-11,2	15,3

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas:

- 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).
- 2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.
- 3) Ensino fundamental: inclui matrículas de turmas do ensino fundamental de 8 e 9 anos.
- 4) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.
- 5) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.
- 6) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial e semipresencial e EJA integrada à educação profissional de nível fundamental e médio.

2.3.II. La evaluación y certificación

La formulación de estándares válidos y confiables para validar el aprendizaje de la enseñanza secundaria ha sido un reto también al tenor de la comprensión del dilema que se ha presentado en la introducción del informe: si no queda claro ¿Qué fines se están intentando lograr? Los objetivos y los contenidos de las evaluaciones quedarían de igual modo, poco adecuados al análisis de los resultados de las evaluaciones.

La LDBEN en el Art. 36 propone, sin embargo, que al concluir la enseñanza secundaria, el alumno pueda demostrar:

- a) Conocimiento de los principios científicos y tecnológicos que conducen la producción moderna.
- b) Conocimiento de las formas contemporáneas del lenguaje.
- c) Conocimiento de Filosofía y de Sociología necesarios a la práctica ciudadana (Es importante resaltar que tales asignaturas habían sido retiradas del currículo de la secundaria desde la reforma del 1971, Lei/5692. Con la aprobación de la Ley 11.684/2008, vuelven a formar parte del rol de asignaturas obligatorias en la secundaria pública y privada, regular o EJA).

La evaluación del aprendizaje posee las siguientes posibilidades:

- a) Evaluación continua y acumulativa de desarrollo del alumno con el predominio de los aspectos cualitativos por encima de los cuantitativos y de los resultados a lo largo del periodo del período comparados a los exámenes finales.

- b) Posibilidad de adelantar los estudios para los alumnos con retraso escolar.
- c) Posibilidad del avance en las carreras y en los años a partir de la evaluación comprobada.
- d) Tomar en consideración los estudios concluidos con éxito.
- e) Obligatoriedad de estudios de revisión, preferencialmente paralelos al año lectivo y para los casos de bajo rendimiento escolar, para que sean certificados por las instituciones de enseñanza.

De modo general, se exige que el alumno haya asistido por lo menos al 75% del total de las clases. Cada institución tiene autonomía para la emisión de la certificación final de estudios y los alumnos que concluyen la enseñanza secundaria pueden continuar en la educación superior.

No obstante, han sido implementados dos mecanismos: el SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) para los alumnos de la educación básica (desde la educación infantil a la enseñanza secundaria) y el ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dirigido sólo a los alumnos de la secundaria. Se resalta que en el caso del SAEB, son evaluados únicamente los alumnos que están en el último año de estudios.

El ENEM fue implementado el año 1998 con el objetivo de evaluar el desarrollo de los alumnos al finalizar la educación básica, esencialmente, el desarrollo de competencias fundamentales ligadas a las prácticas ciudadanas. Se trata de un concepto más completo y estructural de la inteligencia humana. Su aplicación es anual a través de un examen único para todos los alumnos en fecha preestablecida y abarca todos los contenidos que están desarrollados en las distintas asignaturas.

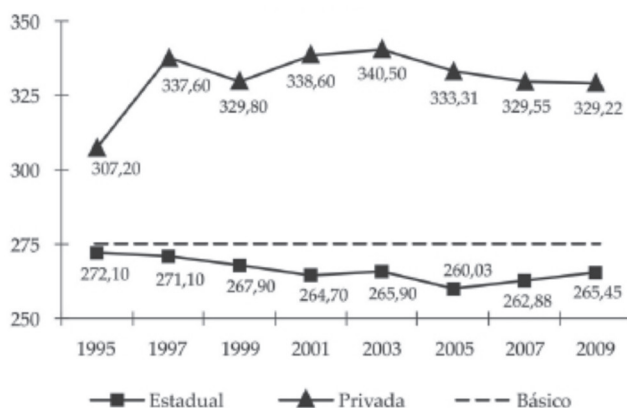
La estructuración del ENEM parte de una matriz que especifica las competencias y habilidades relacionadas a los contenidos/asignaturas de la educación fundamental y enseñanza secundaria, adecuadas al nivel de desarrollo cognitivo de los estudiantes. Dicha matriz tiene como referencia: la LDBEN, los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (es decir, un conjunto de referencias de estudio) y las normas legales de la reforma de la enseñanza secundaria.

El ENEM no es una evaluación obligatoria y lo hacen aquellos alumnos que estén en la fase final de los estudios para comprender su potencial y sus dificultades en la elección de una carrera de la universidad o respecto al mercado laboral. Año tras año, el número de estudiantes que se inscribe para rendir el ENEM evidencia un crecimiento y, sobre todo cuando se sugirió que las universidades utilizaran los resultados del ENEM para sus procesos selectivos de acceso e ingreso.

El SAEB - creado antes del ENEM en 1990 -, aplica sus exámenes cada dos años a los alumnos de 4º y 8º de la educación fundamental y de 3º año de la enseñanza secundaria, desde el 1995. Los contenidos evaluados son Portugués y Matemática y los resultados pueden ser observados en los gráficos siguientes.

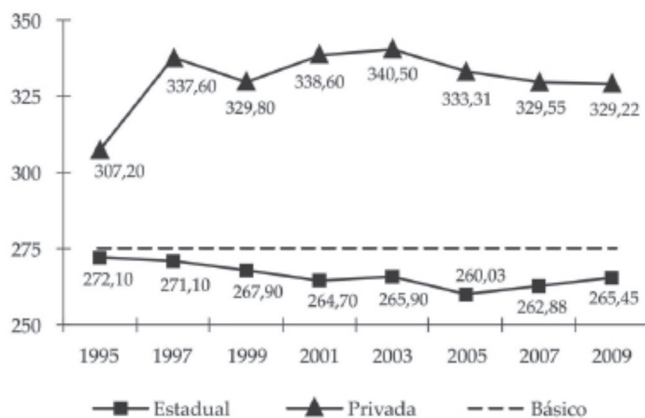
El Gráfico 2 y 3 muestra la preocupación por la calidad de la enseñanza secundaria pública y, sobre todo, evidencia la relación con los procesos de reproducción de la desigualdad social: los alumnos de la red pública (estadual, principalmente, como se ha visto) no suelen superar los indicadores básicos en Matemática y en Lengua Portuguesa sigue muy cerca del mínimo exigido. Vale resaltar que, en los estudios superiores, cambian los rangos de la sociedad brasileña que estudian en la red pública, pero en la secundaria, los jóvenes de 15 a 17 años de las clases bajas y medias bajas suelen estudiar en las instituciones públicas (*estaduais*).

Gráfico 2: SAEB – Matemáticas en Enseñanza media- Escuelas estatales y privadas - (Brasil, 1995, 2009)



Fonte: MEC/SAEB, 2010

Gráfico 3: SAEB-Lengua Portuguesa en Enseñanza media- Escuelas estatales y privadas - (Brasil, 1995, 2009)



Fonte: MEC/SAEB, 2010

Respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, la Tabla 7 permite observar las tasas de reprobación y deserción (abandono) que suelen ser el doble cuando se compara la red pública (*estadual*) y privada y configura, una vez más, el proceso de reproducción de la desigualdad social a través de los mecanismos del sistema educativo brasileño.

Tabla 7: Tasas de rendimiento escolar em Enseñanza Media. Escuelas estatales y privadas (1997-2010)

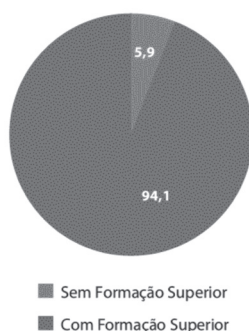
Ano	Estadual			Privada		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
1997	77,6%	7,8%	14,7%	88,6%	6,5%	4,9%
1999	73,7%	7,6%	18,7%	90,1%	5,5%	4,4%
2001	74,5%	8,5%	17,0%	92,0%	5,1%	2,9%
2003	72,3%	10,9%	16,8%	92,8%	5,3%	1,9%
2005	70,5%	12,3%	17,2%	92,7%	5,8%	1,5%
2007	71,6%	13,6%	14,8%	93,8%	5,6%	0,6%
2009	73,5%	13,5%	13,0%	93,3%	6,2%	0,5%
2010	74,9%	13,4%	11,7%	93,6%	5,9%	0,5%

Fonte: MEC/SAEB, 2010

2.4.II. Los docentes: el reto de la mirada interdisciplinaria

Los docentes que actúan en la enseñanza secundaria han concluido la educación superior bajo la forma de licenciaturas (las cuales toman sentido de “acreditación” para dar clases) como muestra el Gráfico 4.

No obstante, la Tabla 8 exhibe el bajo número de profesores en las carreras de ciencias como Matemáticas, Física, Química o Biología, carreras que demandan un cambio cuantitativo y cualitativo en la enseñanza secundaria.

Gráfico 4: Porcentaje de docente en Enseñanza media de acuerdo al grado de formación (2011)

Fonte: MEC/Inep/Deed

Tabla 8: Profesores de Educación básica matriculados en cursos superiores de graduación (2010)

Cursos da Educação Superior	Categoria Administrativa			Cursos Presenciais			Cursos a Distância		
	Total	Pública	Privada	Total	Graduação	Sequencial	Total	Graduação	Sequencial
Total	380.669	130.314	250.355	204.044	203.915	129	176.625	176.622	3
Pedagogia	185.074	38.249	146.825	74.144	74.144	-	110.930	110.930	-
Letras	43.605	21.150	22.455	24.052	24.043	9	19.553	19.553	-
Matemática	18.497	11.969	6.528	10.408	10.408	-	8.089	8.089	-
História	13.195	5.686	7.509	7.573	7.573	-	5.622	5.622	-
Educação Física	13.148	3.744	9.404	11.999	11.999	-	1.149	1.149	-
Biologia	13.090	6.727	6.363	7.471	7.471	-	5.619	5.619	-
Direito	10.926	1.442	9.484	10.926	10.926	-	-	-	-
Geografia	10.338	6.204	4.134	6.530	6.530	-	3.808	3.808	-
Administração	7.429	2.449	4.980	3.458	3.382	76	3.971	3.969	2
Física e Astronomia	6.140	5.300	840	3.599	3.599	-	2.541	2.541	-
Química	5.212	4.066	1.146	3.595	3.595	-	1.617	1.617	-
Serviço Social	4.806	1.157	3.649	1.344	1.344	-	3.462	3.462	-
Belas Artes	4.410	1.829	2.581	2.626	2.626	-	1.784	1.784	-
Filosofia	4.144	2.131	2.013	2.836	2.836	-	1.308	1.308	-
Engenharia	4.122	2.006	2.116	3.937	3.937	-	185	185	-
Psicologia	3.611	465	3.146	3.611	3.611	-	-	-	-
Ciências	2.669	1.991	678	2.279	2.279	-	390	390	-
Outros	30.253	13.749	16.504	23.656	23.612	44	6.597	6.596	1

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: Inclui todos os docentes da educação básica, inclusive auxiliares de ensino na educação infantil, atendimento educacional especializado (AEE) e atendimento complementar. O mesmo docente matriculado em mais de um curso foi computado em cada um deles.

2.5.II. La atención a la diversidad: los proyectos de profesionalización y la enseñanza a distancia

El hecho de que la expansión de la enseñanza secundaria haya sido más intensa que el proceso de la enseñanza fundamental (infantil y primaria) y que haya ocurrido en condiciones estructurales de desigualdad social -hipótesis de este informe- se puede visualizar en la Tabla 9 y 10. Aunque la enseñanza secundaria esté concentrada en la red pública de instituciones (85,5%), la carencia del equipamiento y de los recintos educativos (incluye: biblioteca o espacio para lectura, sala de computación con acceso a la internet, accesibilidad para los alumnos con alguna discapacidad, espacios para la práctica de deportes), parecen reforzar la idea de reproducción de la desigualdad por la enseñanza secundaria, si son considerados los alumnos de la red pública en Brasil.

Tabla 9: Número de escuelas y matrícula en Enseñanza media en la red pública por región, según los recursos disponibles en la escuela (2011)

Região Geográfica	Escolas						Matrículas					
	Total	Recurso Disponível (%)					Total	Recurso Disponível na Escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	19.153	86,7	92,2	91,8	33,6	71,7	7.378.660	91,7	95,6	95,1	37,7	78,8
Norte	1.645	78,8	80,1	78,7	26,0	61,7	699.123	88,1	89,1	87,9	32,2	75,9
Nordeste	5.099	77,6	84,3	88,3	39,0	45,5	2.146.746	87,0	91,5	94,3	46,6	57,8
Sudeste	7.634	92,0	98,3	94,7	26,8	86,7	2.998.401	94,2	99,1	96,2	27,5	91,8
Sul	3.304	95,6	97,5	97,3	41,5	82,8	996.845	98,1	98,9	98,5	46,9	85,8
Centro-Oeste	1.471	79,4	90,2	90,9	41,3	70,6	537.545	90,1	95,1	94,8	48,7	81,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Tabla 10: Número de escuelas y matrículas en Enseñanza media de la red privada por regiones, según los recursos disponibles en la escuela (2011)

Região Geográfica	Escolas						Matrículas					
	Total	Recurso Disponível (%)					Total	Recurso Disponível na Escola (%)				
		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes		Biblioteca ou Sala de Leitura	Acesso à Internet	Laboratório de Informática	Dep. e Vias Adequadas a Alunos com Deficiência ou Mobilidade Reduzida	Quadra de Esportes
Brasil	7.791	92,9	98,4	81,2	39,0	69,9	1.022.029	93,9	99,2	84,7	47,7	73,1
Norte	333	92,8	95,8	76,6	51,4	61,6	55.494	91,6	98,2	79,0	64,1	64,6
Nordeste	1.840	95,5	96,3	75,8	49,3	57,8	254.636	96,2	98,6	82,1	59,8	65,5
Sudeste	4.052	89,4	99,3	81,3	22,4	74,0	480.991	90,3	99,6	85,3	27,5	76,6
Sul	941	99,1	99,5	91,6	65,0	77,2	140.417	99,4	99,4	91,5	69,3	75,6
Centro-Oeste	625	98,4	99,2	82,7	70,7	72,0	90.491	99,3	99,7	81,8	77,4	77,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

En este contexto, una de las formas de atención a la diversidad que ha cambiado la realidad de nuestro país son los proyectos de inversiones en infraestructura para los centros de enseñanza secundaria que poseen el potencial para realizar la educación profesional. Se orienta a una demanda creciente de estudiantes pertenecientes a los rangos más bajos de la sociedad brasileña. Conjuntamente, se ha creado la *Secretaria de Educação Média e Tecnológica* (SEMTEC), responsable de la implementación de proyectos de aprendizaje y capacitación de los docentes para las demandas de preparación para el mercado laboral, a modo de práctica de ejercicio de la ciudadanía. En este sentido, se pueden considerar los proyectos:

A. Projeto Escola Jovem: Es un programa que abarca dos subprogramas. El primero, se destina a la financiación de las políticas de mejoramiento de la atención y ampliación de plazas para la enseñanza secundaria a través de proyectos de inversión apoyados de modo técnico y financiero por recursos del BID (Banco Interamericano de Desarrollo). El segundo, se relaciona con proyectos de reforma pedagógica en los sistemas educativos de las distintas unidades de la federación de Brasil con acciones como el *Programa TV Escola*.

B. Programa TV Escola: Es un programa de capacitación a distancia de los docentes para las reformas en las prácticas pedagógicas. Las propuestas del currículo por competencias y la mirada interdisciplinaria forman parte de la programación de un canal de televisión, creado el año 1996 para fines educativos. La programación, durante las 24 horas, cuenta con importantes documentos e informaciones para la actualización de los docentes.

C. Pró-Licenciatura: La formación a distancia es lo que caracteriza este proyecto para formación de docentes en los años finales de la enseñanza fundamental, así como los de la enseñanza secundaria. Creado el año 2005, el proyecto solamente es posible por la acción compartida con la red de universidades que diseñan e implementan los estudios de formación inicial en docentes no “licenciados” para la tarea de dar clases.

D. El Plano Nacional de Educação (PNE): Es un plan que propone: a) el ingreso a la secundaria de todos los egresados de la enseñanza fundamental; b) la oferta de plazas que correspondan al 50% en un periodo de 5 años y, en 10 años, a la demanda del 100% de la enseñanza secundaria; c) la reducción en 5% de repitencia y abandono, así como, la disminución a 4 años promedio de tiempo para finalizar los estudios de secundaria; d) la implantación y consolidación, en un período de cinco años, de la nueva concepción curricular elaborada por el *Conselho Nacional de Educação* (CNE).

2.6.II A modo de conclusión

El hecho de que, en la enseñanza secundaria los contenidos presenten el rasgo de la especialización cada vez más profundizada, parece poner de relieve problemas tales como: a) las deficiencias de la formación inicial de los docentes que dificultan la mirada hacia la diversidad de los contextos en que interaccionan; b) la tendencia a que cada centro de enseñanza secundaria sea una escuela aislada de las otras; c) la ausencia de los espacios (tiempo y lugar) para la formación de las redes de socialización de conocimiento pedagógico sobre temas comunes como la conducción de aula, los modelos de evaluación y los nuevos métodos de aprendizaje como la resolución de problemas o la elaboración de proyectos.

Pero, sobre todo, llama la atención la gestión de los centros de enseñanza secundaria. La mirada equivocada de la autonomía como aislamiento y, por ello, la falta de una acción efectiva nos permite observar que, en la diversidad de los centros de educación secundaria, quedan rasgos y problemas comunes.

El intercambio de vivencias e información, como un conjunto de Buenas Prácticas Profesionales redundaría en la ruptura de ese aislamiento. Lo que significa de modo muy favorable, que los centros de educación se orienten hacia redes complejas de “organizaciones/escuelas que aprenden”. Para que eso pueda ocurrir, hace falta que la gestión de los centros de enseñanza secundaria de Brasil puedan -y deban- convertirse en redes de aprendizaje – *in loco* - pues los docentes ya se ocupan de modo exhaustivo de las clases y la diversidad se hace cada día más plural.

III. Referencias bibliográficas comunes y otras

Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1974). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). *Censo Escolar de 2011*. Disponible en <http://inep.gov.br/web/guest/home> (consulta: 03/09/2012).

Brasil (2010). *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020*. Disponible en http://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/pne_15_12_2010.doc (consulta: 03/09/2012).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2007). *Censo Escolar de 2008*. Disponible en <http://inep.gov.br/web/guest/home> (consulta: 03/09/2012).

Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponible en <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> (consulta 22/07/2012).

Castells, M. (1999). *Sociedade em rede* (4ª Ed). São Paulo: Paz e Terra.

Coleman, J. (1998). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, S95-S120.

Donoso, S. (2011). El Financiamiento de la Educación Pública Chilena vía Subsidio: Consecuencias críticas sobre el Rol del Estado en Educación. *Fineduca - Revista de Financiamento da Educação*, Vol. 1. Disponible en <http://seer.ufrgs.br/fineduca> (consulta: 22/07/2012).

Elmore, R.F. (2004). *School Reform from the Inside Out: Policy, Practice and Performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ensino Médio Inovador y Ministerio de Educação (2009). *Programa: Ensino Médio Inovador. Documento Orientador*. Disponible en http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf (consulta: 03/09/2012).

Hawley, W.D. y Rollie, D.L. (Eds.) (1998). *The Keys to Effective Schools: Educational Reform as Continuous Improvement*. Washington D.C.: National Education Association.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). *Sinopse estatística da educação básica*. Disponible en <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp> (consulta: 10/04/2012).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2007). *Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar*. Rio de Janeiro: IBGE.

Kuenzer, A.Z. (2010). O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.31, nº112, jul./set., 851-873.

Lojkine, J. (1995). *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez.

Marcel, M. (2002). Las Opciones de Reforma del Estado. En S. Valdés (Ed.), *Reforma de Estado. Volumen II: Dirección Pública y Compras Públicas* (pp.213 -218). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Neri, M. (2009). *Motivos da Evasão Escolar*. Brasília: Fundação Getúlio Vargas.

Núñez, I. (2000). *Conocimiento y decisiones políticas en los orígenes de la investigación educativa: Chile, 1917-1957*. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa e Información*. Santiago: Reduc/Cide.

Perrenoud. P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

Presidência da República (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial de União Brasileira* nº 248, 23/12/1996.

Santos, L. (2010). *Abandono da escola é mais preocupante no ensino médio e na educação de jovens e adultos*. Disponible en <http://www.ufmg.br> (consulta: 01/08/2010).

Schaff, A. (1995). *A sociedade informática* (4ª ed.) São Paulo: Ed. Universidade Paulista/Brasiliense.

Schwartzmann, S. y Cox, C. (Eds.) (2009). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latinoamericana*. São Paulo: Campus, Instituto FHC.

Zibas, D.M.L. (2005). Breves anotações sobre a história do Ensino Médio no Brasil e a reforma do ensino nos anos de 1990. En L. Pardal, A. Ventura y C. Dias (Ed.) *Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual* (3-17). São Paulo: Autores Associados.

REFERENCIAS WEBGRÁFICAS

Portal do Ministério da educação. Disponible en <http://www.mec.gov.br>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponible en <http://www.ibge.gov.br>

CAPÍTULO 3

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE CHILE

Sebastián Donoso, Nibaldo Benavides, Moyra Castro,
Jorge Alarcón y Sebastián Sánchez
(*Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, U. de Talca*)

3.1. Presentación

El sistema escolar chileno, al menos desde los años 40 del siglo XX hasta mediados de la primera década del siglo XXI tuvo un manifiesto énfasis curricular, normativo y formativo en forjar uniformidades, valorando precisamente la formación de un proceso identitario sustentado en la conformación de una cultura uniforme, comprendida como única, general y aplicable en todo contexto y situación, fenómeno que en largos pasajes del tiempo fue considerado como un logro relevante del sistema escolar. Atendida esta situación, no es de extrañar que salvo circunstancias excepcionales o referidas a poblaciones específicas, la atención a la diversidad es desde el punto de vista de las políticas públicas del sector educacional un fenómeno reciente del Chile republicano.

Al tenor de este considerando, se analiza la organización del sistema educacional en Chile en este ámbito, cuyo impulso mayor se debe a la profundización de los debates sobre equidad del sistema educacional, que se instalan como una condición clave del impacto social que deben procurar los sistemas educacionales, en términos de dar origen a sociedades más justas, ideal al que hoy nadie quiere renunciar (Tedesco, 2012: 217). Los fuertes movimientos sociales que se han venido sucediendo en diversos países de los “distintos mundos”, trasuntan la exigencia por mayor equidad. Nada se percibe con mayor fuerza hoy en día que la injusticia, “Lo que nos mueve, con razón suficiente, no es la percepción que el mundo no es justo del todo, lo cual pocos esperamos, sino que hay injusticias claramente remediabiles en nuestro entorno que quisiéramos suprimir” (Sen, 2011: 11), argumentación que sustenta en la actualidad el tratamiento de la diversidad como una política pública correctora de injusticias históricas implementadas en el sistema escolar chileno, bajo el impertinente argumento del “orden natural” centrado en la uniformidad, en la similitud esculpida a partir de no desarrollar ni fortalecer las diferencias, sino por el contrario lo común forjado desde una socialización imperativa de prácticas escolares consistentes con la uniformidad en todo plano. El fomento de la uniformidad en los procesos educacionales reseñados implicó desfavorecer la diversidad. Ciertamente la diversidad se entiende como un derecho a ser diferente, entendiéndose que ello no obsta a iguales derechos y deberes, es decir, merecedores de un mismo respecto y dignidad (Laza, 2005). En razón de ello esta consideración se extiende a todo ámbito o dimensión, de género, de étnia y raza, de condición de vida, de pensamiento y creencia, de territorio (migración), de habilidades psicológicas, físicas, mentales, etc. De esta forma, la temática central del texto se vincula con las formas de reconocimiento de la diversidad que se expresan en el sistema escolar chileno, y las políticas en materia de su organización que tiene por fin compensar, corregir o contribuir a una mayor equidad, a partir de la intervención o corrección de aquellas desventajas que no dependen –esencialmente- de los estudiantes y sus familias y que son claves en los logros educacionales. Es decir reducir la desigualdad pero no la diversidad.

Toda realidad posee grados de diversidad, lo cierto que el reconocimiento de esta situación no implica directamente el otorgamiento de igualdad de derechos, deberes y libertades a quienes se reconoce como “diversos o diversos”. Lo segundo es y ha sido fruto de importantes procesos sociales a lo largo de la historia, varios de los cuales han estado vinculados, precisamente, con el reconocimiento que posteriormente se hace de ellos por los sistemas escolares. La diversidad es una condición de la naturaleza necesaria y buscada por la Ciencia y sus disciplinas más exigentes, no obstante tal reconocimiento en ese campo ésta condición no se traspasa al ámbito de la organización de la sociedad humanas, las que usualmente han privilegiado criterios de homogeneidad y uniformidad por sobre la diversidad. En esta tarea los sistemas educacionales han desempeñado un papel secundario, de reflejo de esta situación más que uno proactivo de nuevas visiones. Consistente con ello, en Chile, solamente en las últimas décadas, se ha brindado un mayor reconocimiento a la diversidad, traducido en menor inequidad de derechos y libertades, pese a que el sistema escolar ha ido asumiendo en forma creciente esta condición, su labor no ha sido del todo gravitante sobre las pautas de la sociedad en este campo.

3.2. Tensiones entre uniformidad y diversidad en el sistema escolar chileno

La revisión de estas materias significa comprender la constante tensión social que se ha generado entre la uniformidad y la diversidad en los sistemas sociales y, por ello, en los sistemas escolares, cuestión que en el caso chileno ha seguido las tendencias de otras latitudes, a saber: pequeñas iniciativas innovadoras en la escuela, que han debido vencer múltiples resistencias, para poder pasar a una fase de masificación o universalización, tras años de tensiones entre quienes buscan uniformar las pautas de acción social (socialización) del sistema escolar, con aquellos que buscan mayor espacio, ello se ha experimentado en todo plano desde el curricular hasta llegar al del derecho a la educación.

En todo este proceso, un actor clave y determinante en el caso chileno será el Estado. Desde mediados del siglo XIX en adelante la piedra angular de organización del sistema educacional será el Estado, y su tarea primigenia será dar atención a aquellos grupos sociales que no estaban incorporados al sistema escolar de entonces. En segunda instancia, y casi simultáneamente, corresponderá al Estado financiar la actividad educacional, tarea de la que no se ha desprendido. La atención a “lo diverso” es inicialmente considerada una tarea del Estado, a la que con posterioridad –reducido el riesgo de su implementación- se incorporarán gradualmente los proveedores privados de educación.

Ello se observa, por ejemplo, en la ampliación de la enseñanza femenina, que se desarrolla desde 1870 gracias al soporte legal y financiero del Estado, de manera muy tenue se avanza en este campo en la enseñanza pública, pues la órdenes religiosas habían anticipado esta labor con las clases más pudientes (Labarca, 1939: 167). Hay que entender que estas iniciativas se desarrollaron en forma paralela con los incrementos de cobertura, formación de maestros y otras tareas que por entonces eran sustanciales para la formación del sistema educativo nacional. La constante dualidad entre el fortalecimiento del sistema escolar y la incorporación de la población más diversa es un característica constante del desarrollo del sistema chileno. Hacia fines del siglo XIX se fortaleció la enseñanza de oficios, la expansión de las escuelas comunes, la enseñanza técnica e industrial superior –esta última hacia el año 1925-, no obstante lo que hoy identificamos como diversidad fue una tarea marginal hasta fines del siglo XX.

Aunque el reconocimiento y apoyo a diversidad en la educación gana adeptos y se valida –al menos en el discurso público- como una condición deseable, en los hechos su incorporación real al sistema

educacional en el caso chileno marcha con evidente rezago respecto de otras realidades- privilegiando en la enseñanza primaria y secundario el funcionamiento de criterios homogeneizantes, a pesar de la constante evidencia de una creciente heterogeneidad en todo plano, lo que reduce en los hechos la posibilidad de educar para insertarse –precisamente- en una sociedad marcada por la diversidad, cuestión que el caso chileno es mas gravitante por la segregación territorial de la población y de los establecimientos escolares, que reduce la diversidad de actores al interior de los establecimientos educacionales y la aumenta respecto de los demás establecimientos (Hsieh y Urquiola, 2002, 2006; Donoso y Árias, 2011).

Una muestra de la incapacidad del sistema de enseñanza secundaria del país para dar respuesta a la diversidad se expresa en parte sustantiva en los altos índices de repitiencia, deserción y fracaso que registra este nivel, y esencialmente, la magnitud de este fenómeno en la población más vulnerable, que corresponde a aquella que no se había integrado al nivel secundario antes de las políticas de universalización implantadas desde el año 2003 en adelante².

La uniformidad de la oferta educativa, en este nivel de enseñanza, establece barreras que es preciso superar, para que todos los alumnos, sin excepción, aprendan y participen plenamente. En palabras de Ainscow (2001), el enfoque homogenizador de la educación ha conducido a que muchos estudiantes, que no se ajustan a los estándares establecidos como “normales”, siendo considerados como objeto de programas o servicios diferenciados o simplemente excluidos. Por ello, se hace necesario diseñar o potenciar programas en función de diferentes colectivos, de manera de enfrentar las desventajas que experimentan determinados grupos, debido a la falta de diversidad de la educación. Esto implica que existen “varias educaciones” según la calidad de este proceso. Generando con ello situaciones formalmente homogéneas pero esencialmente diferentes, dando origen a nuevas formas de exclusión, que no dicen relación con el acceso a este bien, sino con la calidad en la provisión del bien al que se accede (Donoso, 2011).

3.3. La organización de la uniformidad curricular y los vestigios de diversidad

La educación secundaria considera cuatro años de estudios en dos modalidades básicas, que se distribuyen equitativamente los estudiantes: la Humanista- Científica, y la Técnico –Profesional, contempla diversas especialidades (44). Los establecimientos de educación secundaria son subvencionados (municipales y particulares) particulares pagados y de corporaciones de administración delegada. El requisito para ingresar a ella es haber aprobado el ciclo básico de educación (8 grados). Para la enseñanza Técnico/Profesional los primeros dos se imparte formación común y en los dos últimos diferenciada. Ambas modalidades presentan contenidos mínimos obligatorios (CMO) y objetivos fundamentales (OF). Estos últimos son las capacidades que los estudiantes deben lograr al finalizar los distintos niveles de la educación media. El marco curricular distingue entre dos clases de objetivos fundamentales, los transversales y verticales a saber: (i) Objetivos fundamentales transversales (OFT) –extendidos por todos los sectores que conforman el currículum- han de contribuir significativamente al proceso de crecimiento y auto-afirmación personal; orientan la forma como se relaciona la persona con otros seres humanos y con el mundo. Los objetivos junto con profundizar la formación de valores, busca desarrollar una actitud reflexiva

²Según la Encuesta CASEN 2003 alrededor de 81.177 jóvenes entre 14 y 17 años, 93.556 jóvenes entre 18 y 19 años y 308.469 jóvenes entre 20 y 24 años se encuentran fuera del sistema escolar sin haber finalizado su enseñanza media. Ellos representan el 6,9%, el 30,7% y el 86,3% de la población sin enseñanza media completa de los respectivos grupos de edad. Gran parte reside en la Región Metropolitana, en la Región del Bío-Bío y en la Región de Los Lagos.

y crítica para comprender y participar como ciudadanos integrados socialmente en la solución de problemas que enfrenta la sociedad. (ii) Objetivos fundamentales verticales (OFV) se refieren a cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores o especialidades del currículo de la enseñanza media. Se establecen objetivos fundamentales por nivel y también terminales. El primero, establece aquello que los estudiantes deben lograr en cada uno de los cuatro años de educación media. El segundo, define los objetivos que deben alcanzar los alumnos al finalizar la educación media, los que se especifican solamente para el caso de la formación diferenciada técnico- profesional (MINEDUC, 2009). El marco curricular distingue tres ámbitos de formación: la General (FG), Diferenciada (FD) y Libre Disposición (LD), comunes a ambas modalidades de educación. El ámbito de la FG articula objetivos y contenidos comunes para todos los jóvenes y considera la mayor parte del tiempo del primer ciclo (1º y 2º medio); el ámbito de la FD distingue canales de especialización en ambas modalidades de la educación que se extiende y profundiza en el segundo ciclo (3º y 4º medio); por último, el ámbito de LD corresponde a un espacio temporal no regulado por el marco curricular nacional, a ser completado por los establecimientos (MINEDUC, 2009). La tabla Nº 1 presentan los sectores de obligatorios según modalidad para los dos ciclos de educación media:

Tabla 1: Sectores de formación general obligatorios primer y segundo ciclo por modalidad

Primer ciclo: 1º y 2º medio	
Humanístico Científico y Técnico-Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y Comunicación • Idioma Extranjero • Matemáticas • Historia, Geografía y Ciencias Sociales • Biología • Química • Física • Educación Tecnológica • Artes Visuales o Artes musicales • Educación Física • Religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo)
Segundo ciclo: 3º y 4º medio	
Humanístico Científico	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y Comunicación • Idioma Extranjero • Matemáticas • Historia, Geografía y Ciencias Sociales • Filosofía y Psicología • Dos ciencias entre Biología, Química y Física • Artes Visuales o Artes musicales • Educación Física • Religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo)

Técnico-Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y Comunicación • Idioma Extranjero • Matemáticas • Historia, Geografía y Ciencias Sociales • Religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo)
Artístico	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje y Comunicación • Idioma Extranjero • Matemáticas • Historia, Geografía y Ciencias Sociales • Filosofía y Psicología • Biología • Religión (obligatorio ofrecerlo, pero opcional cursarlo)

Fuente: Elaboración Propia a partir de MINEDUC, 2009.

La FG agrupa los sectores claves del currículo para desempeñarse en forma activa, reflexiva y crítica a lo largo de la vida. Además, en los dos ciclos y modalidades de la enseñanza media constituye también parte de la FG la actividad de Consejo de Curso. La Formación Diferenciada (FD) complementa la formación en competencias básicas generales, que ofrece canales de especialización y ocupa una proporción importante del segundo ciclo (3° y 4° medio) variando según intereses y aptitudes de los alumnos, y a las definiciones curriculares de los establecimientos.

Para la formación Científica-Humanista se han definido para los estudiantes objetivos y contenidos adicionales a la FG, a fin de profundizar en algunos, agrupados en función de sus talentos, intereses o expectativas de salida de la educación media. Los objetivos y contenidos suponen para cada asignatura una mayor extensión temática o profundización respecto de la definida para la FG. Para la modalidad Artística la formación especializada en distintos campos del arte, se define objetivos terminales para 10 dimensiones artísticas, que están reguladas por el Decreto Supremo N° 03 de 2007 (MINEDUC, 2009). En el caso de la modalidad Técnico-Profesional, constituye uno de los ámbitos de la preparación inicial para la vida laboral.

El currículo se entiende como integrado, de manera que posibilite alcanzar las competencias para acceder y desarrollarse en el medio laboral; también proporciona las habilidades para continuar estudios sistemáticos, este campo facilita a acceder a un primer trabajo remunerado, atendiendo a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, mediante una formación técnica en el ámbito de un sector del mundo productivo. La diferenciación se relaciona con la formación especializada, definida en términos de objetivos terminales agrupados en perfiles de salida. Los perfiles responden a las necesidades de recursos humanos calificados de una economía en crecimiento y con capacidades de competir en los mercados globales (MINEDUC, 2009). Las especialidades por sector se presentan resumidamente en la siguiente tabla:

Tabla 2: Sectores económicos y de especialidades de la formación diferenciada Técnico- Profesional

Sector Económico	Especialidad	Sector Económico	Especialidad
Maderero	<ul style="list-style-type: none"> • Forestal • Procesamiento de la Madera • Productos de la madera • Celulosa y papel 	Construcción	<ul style="list-style-type: none"> • Edificación • Terminaciones de construcción • Montaje industrial • Obras viales y de infraestructura • Instalaciones sanitarias • Refrigeración y climatización
Agropecuario	<ul style="list-style-type: none"> • Agropecuaria 	Alimentación	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración industrial de alimentos • Servicios de alimentación colectiva
Metal-mecánica	<ul style="list-style-type: none"> • Mecánica Industrial • Construcciones Metálicas • Mecánica Automotriz • Matricería • Mecánica de mantenimiento de aeronaves 	Electricidad	<ul style="list-style-type: none"> • Electricidad • Electrónica • Telecomunicaciones
Marítimo	<ul style="list-style-type: none"> • Naves mercantes y especiales • Pesquería • Acuicultura • Operación portuaria 	Minero	<ul style="list-style-type: none"> • Explotación minera • Metalurgia extractiva • Asistencia en geología
Gráfico	<ul style="list-style-type: none"> • Gráfica • Dibujo técnico 	Confección	<ul style="list-style-type: none"> • Tejido • Textil • Vestuario y confección textil • Productos del cuero
Administración y comercio	<ul style="list-style-type: none"> • Administración • Contabilidad • Secretariado • Ventas 	Programas y proyectos sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Atención de párvulos • Atención de adultos mayores • Atención de Enfermería • Atención social y cultural
Química	<ul style="list-style-type: none"> • Operación de planta química • Laboratorio químico 	Turismo y hotelería	<ul style="list-style-type: none"> • Servicios de turismo • Servicios hoteleros

Fuente: MINEDUC, 2009

En este caso, el marco curricular no define Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), ni objetivos específicos por nivel, sino que Objetivos Fundamentales Terminales, es decir lo que cada estudiante debe lograr en cada especialidad referida al final de la enseñanza media. Esta diferencia se funda en la necesidad de la modalidad Técnico-Profesional de responder de manera pertinente a la creciente velocidad de cambio en las tecnologías, mercados y organización industrial de los sectores a los que sirve, lo cual impone una flexibilidad mayor en las formas y contenidos de la experiencia formativa de sus estudiantes (MINEDUC, 2009).

Por otro lado, las actividades del Libre Disposición, que corresponde a un espacio no regulado por el marco curricular nacional, deben ser definidos por el establecimiento. En la modalidad Técnico-Profesional podrán destinarse a actividades de formación técnica-vocacional. En la modalidad artística a actividades relacionadas con las artes visuales o musicales. En la modalidad científica-humanista pueden abarcar actividades de todos sus sectores y subsectores.

En consonancia con lo anterior, se exponen las variantes de educación que se ofrecen a los jóvenes y adultos que han desertado del sistema, a saber: (i) *básica y media científico humanista*; la primera se imparte en tres niveles, desarrollados en tres años que comprenden entre primero y cuarto básico, quinto y sexto, y séptimo y octavo. La enseñanza media tiene dos modalidades, una de cuatro años y otra de dos; (ii) educación básica y media orientada a la formación para el trabajo y que contempla tres programas de estudio: la Educación Fundamental de Adultos [EFA], la Educación Técnica Elemental de Adultos [ETEA] y la Educación Media de Adultos en la modalidad Técnico Profesional. Los dos primeros permiten completar estudios hasta 2º medio y realizar, simultáneamente, cursos de formación para el trabajo. El plan de estudios tiene tres áreas de aprendizaje: de formación general, técnica o de capacitación (cursos de mecánica, carpintería, sastrería, entre otros) y de actividades complementarias o desarrollo personal (talleres de artesanía, teatro, gimnasia aeróbica, folclore y otros).

El tercer programa de estudios, la Educación Media de Adultos en la modalidad Técnico Profesional, permite completar los dos ciclos de Educación Media de Adultos y obtener al mismo tiempo un título técnico profesional de nivel medio (por ejemplo, en secretariado ejecutivo o contabilidad); (iii) programas especiales de educación básica y media para personas jóvenes y adultas: Estos programas son tres: el Especial de Nivelación Básica y Media, destinado a jóvenes y adultos que trabajan y desean completar sus estudios básicos o medios en un sistema flexible, sin exigencia de horarios y con contenidos cercanos a sus necesidades educativas. El Programa de Nivelación de Competencias Laborales [PNCL], que es implementado en conjunto por los Ministerios de Educación, del Trabajo y el Fondo de Solidaridad e Inversión Social [FOSIS], ofreciendo completar educación básica y media a personas de entre 18 y 40 años que se encuentran desempleadas. El programa de Formación Profesional Dual [FOPROD], propone un proceso educativo en alternancia entre establecimiento y empresa.

La organización de la educación secundaria posee normas definidas de gestión administrativa y técnico-pedagógica. No obstante, su operación centralizada permite atender tenuemente contextos culturales específicos, a saber: etnias originarias y grupos de inmigrantes- mediante la incorporación de actividades didácticas de Libre Disposición, centradas principalmente en segundas lenguas, que insisten en un compromiso por dar igualdad de trato, más que en una política de atención a la diversidad cultural. Práctica que posee un alto impacto para la temática en análisis.

3.4. Atención a la diversidad, interculturalidad y multiculturalidad en la Educación Secundaria

Desde la perspectiva del principio de igualdad de oportunidades para quienes presentan necesidades educativas especiales³ y/o conflictos originados por: inequidad de género, segmentación socioeconómicas, discriminación hacia grupos migratorios o sexuales, de credo, etc. el Estado ha puesto en marcha alternativas educativas que, desafortunadamente- no consideran todos los ámbitos aludidos, ni tampoco trascienden hacia los resultados académicos esperados. Las instancias educativas implementadas no han sido suficientes. La lentitud en procesos como la promulgaciones de leyes anti-discriminatorias efectivas, adecuaciones reales no paliativas de infraestructuras escolares, equipamiento pedagógico eficaz -sin que este exceda las competencias de los profesores-, inevitablemente requieren un tiempo de acopio de iniciativas, su posterior discusión para su puesta en marcha final. Asimismo, la discriminación hacia estos grupos, requiere de parte de la sociedad una mayor acogida en todo plano si se quiere mitigar en parte el daño ya generado.

3.4.1. La interculturalidad en el contexto educativo chileno

Como señala Loncón et al. (2000) la interculturalidad describe una relación entre culturas, siendo una realidad de hecho y de normas. Lo primero describe una situación concreta, la coexistencia de una diversidad de culturas dentro de un territorio cada una con una identidad y referencia histórica particular, muchas veces ligada a una lengua específica. La segunda, apunta a la afirmación normativa de lo socialmente deseable, esto es, la preservación de espacios de identidad y reproducción cultural. Los estudios sobre interculturalidad surgen por la existencia de la desigualdad disfrazada de diferencia, donde la condición de todo grupo humano es la diversidad tanto biológica como cultural (Millán, 2012). La interculturalidad, concebida desde el multiculturalismo⁴, es una forma de tratar discriminadamente a una población que ha sido discriminada y que se considera a sí misma como tal, ya que frecuentemente se les refuerza este sentimiento al ser objeto de estudio, como minorías marginados. El concepto de “diferencia” suple ahora lo que antes se conocía como desigualdad y se concibe como una nueva forma de presentar distancias de carácter social, cultural y político. A través de este concepto, se oculta un refinado mecanismo de exclusión (García y Granados, 1999).

Chile es un país con un cierto crisol multicultural, donde existen ocho etnias y que de acuerdo al Censo 2012, se espera que se autocalifique más de un millón de personas como indígenas, sean: Aymara, Quechua, Atacameña, Colla, Rapa Nui o Pascuense, Mapuche, Alacalufe o Kawashkar y Yagán o Yámana. La aculturación de los pueblos indígenas es el hecho más patente en este sentido. De acuerdo a Paillalef (2002), aculturar al mapuche a la cultura del huinca (chileno no mapuche) ha sido un proceso violento y traumático, donde el niño indígena es aislado social y culturalmente desde la perspectiva de la cultura dominante. Un ejemplo es el hecho de que las escuelas a las que la población mapuche ha tenido acceso han sido históricamente las más pobres del sistema, usualmente las unidocente. La educación de los hijos de la etnia, por sus condiciones de extrema pobreza, produce alumnos que reúnen casi todo el déficit con que técnicamente se evalúan los procesos de enseñanza de aprendizaje.

³La Ley General de Educación establece que la Educación Especial o Diferencial en una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje. LEY 20.201

⁴El multiculturalismo es un término que esta sujeto a diversas interpretaciones. Puede simplemente designar la coexistencia y cohesión social de diferentes culturas (étnicas, religiosas, etcétera) en el seno de un mismo conjunto, un país por ejemplo (Díaz, P. 2006).

En esta línea, McEwan (2004) analiza los resultados de las mediciones educacionales en Chile (SIMCE) entre niños indígenas y los no-indígenas, encontrando diferencias significativas; el autor las atribuye a que los padres indígenas generalmente tienen menos formación escolar y menos ingresos económicos que sus contrapartes, y que es más probable de que las familias indígenas vivan en áreas rurales o áreas urbanas pobres, donde las escuelas públicas poseen menos recursos instruccionales y de menor calidad, y finalmente, a que las escuelas generalmente han ignorado y ocasionalmente castigado el uso de lenguas indígenas. Además, Chile presenta un número creciente de inmigrantes en razón de la estabilidad política y económica que ha ido alcanzando, por el impacto de la globalización⁵ y por el hecho de que las barreras son cada vez más coercitivas en las fronteras de países como EEUU. y la Unión Europea. Aunque el número de inmigrantes en Chile todavía no sea significativo (se estima en un 4% de la población para el Censo 2012) en comparación con las tasas de otros países, la tendencia va hacia el aumento de inmigrantes provenientes de países vecinos (Schramkowski, 2005).

Los elementos expuestos configuran un escenario no exento de conflictos para el sistema escolar chileno. Como señala Ramírez (2001: 4) “consideramos a la interculturalidad como la construcción de nuevas identidades en base a las confrontaciones culturales que a lo largo de la historia han sufrido las culturas en los diferentes lugares del mundo hasta constituirse en nuevas identidades. Así, la multiculturalidad se inserta en un modelo de desarrollo socioeconómico que lejos de llevarnos a un clima de igualdad y de justicia, ha profundizado las desigualdades existentes con todos sus secuelas; la violencia, el racismo, el sexismo, el consumismo, la ideología del éxito personal, el individualismo, la insolidaridad”. Bajo esta perspectiva el Sistema Educativo Chileno secundario, dada su alta función social, debe aminorar el desarrollo de estos procesos que se avizoran extensos y conflictivos. Quidel (2002) señala que el proceso educativo chileno ha soslayado brutalmente el hecho de que cada cultura tiene una lógica distinta en el ordenamiento y producción de sus conocimientos, y que ésta obedece a una necesidad fundamental de mantenerse y proyectarse en el tiempo. Tal es el caso de la cultura mapuche, en que han predominado los propósitos e intereses de integración y asimilación cultural a través de la escuela. Sin embargo, esto ha provocado dificultades en sus educandos mapuches, como problemas de identidad étnica y de integración sociocultural, lo que generalmente ha repercutido en el bajo rendimiento, fracaso, deserción escolar y el optar sólo a trabajos menores con remuneraciones bajas.

Lo que en Chile se llama educación intercultural, dando por sentada la evidencia de los escenarios multiculturales en diversas escalas, es lo que Santos (1994) describe como un eje principal, alimentado en los últimos tiempos, para articular con el concurso de la escuela y los educadores, propósitos de “integración” comunitaria, a partir de la enorme diversidad, heterogeneidad étnica y socio-cultural que caracteriza la vida de ambientes y situaciones en amplios lugares del mundo. No obstante, las respuestas educativas en Chile están aún muy lejanas de ello, pues falta constituir un eje común a todo el proceso educativo, un método de enseñanza basado en un conjunto de principios, valores y creencias, que fomenten el pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas, circunscrita en un ámbito de respeto y de valoración del otro en su diversidad cultural, sexual, lingüística, que habilite formar personas capaces de convivir con las diversidades. En esta misma línea y en respuesta a casos dramáticos de discriminación sexual ocurridos en Chile recientemente,

⁵La globalización neoliberal, por su parte, contrario a lo que a menudo se dice, no es una mundialización, de hecho, es incluso contrario a esta, en cuanto lo que se está estableciendo ahora no es un espacio-mundo, sino un conjunto de redes por las que corren flujos (capitales, informaciones, poblaciones); así, los lugares que no encuentran una función en esas redes articuladas, son saqueados o abandonados a su suerte (Charlot B., 2001)

se aprobó la Ley de antidiscriminación⁶ que tendería a enfrentar esta realidad patente (julio de 2012).

3.4.2 El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

A partir de la promulgación de la Ley Indígena (Ley nº 19.253 del 93) y su operacionalización, crea el MINEDUC, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), para lo cual la ley señala en su artículo 28 que la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en coordinación con el MINEDUC, “promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas” y el artº 32 indica que “La Corporación [CONADI], en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global,” tarea que será posible cumplir en el contexto de la reforma educacional que se estaba iniciando en todo el país (MINEDUC, 2011). Se señala, como complemento, que los decretos que acompañan la implementación de la reforma permiten adecuar Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios e introducir la enseñanza intercultural en las *escuelas y liceos* con alta concentración de matrícula perteneciente a los pueblos originarios. En este aspecto el MINEDUC trata la interculturalidad -en lo que se refiere específicamente a etnias indígenas- por medio del EIB, donde pretende atender sus requerimientos educativos.

A partir de lo señalado el año 1995 se creó el Programa de Educación Básica Rural al que correspondería implementar el convenio de cooperación suscrito en 1996 entre CONADI y MINEDUC, que consideró desarrollar proyectos pilotos – con el apoyo de universidades regionales- en educación intercultural bilingüe en *escuelas y liceos* con población indígena (MINEDUC, 2011). En el siguiente cuadro se presenta las comunas con sus instituciones de apoyo y los años en que participaron:

Tabla 3: Comunas e instituciones de apoyo

Región	Institución	Comunas	Año de	
			Inicio	Término
I	Universidad de Tarapacá	General Lagos	1996	1999
II	U. Antofagasta / U. Católica del Norte	San Pedro de Atacama Ollague, Caspana, Chiu- Chiu	1997	1999
VIII	Municipalidad de Tirúa	Tirúa	1996	1999
IX	U. Católica de Temuco	Lumaco	1996	1999
X	U. Austral de Chile	Panguipulli / Futrono	1996	1998
XII	U. de Magallanes	Puerto Natales / Puerto Edén	1998	1999
RM	M. de Huechuraba	Huechuraba 1	1998	1999

Fuente: MINEDUC, 2011

Desde el año 2000 la EIB se institucionaliza como en programa independiente, dando origen a una política de focalización y expansión gradual a los establecimientos con características similares a los pilotos, quedando definidas por el MINEDUC, como:

⁶ La Ley (nº 19.638) establece por discriminación arbitraria, “toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes en particular cuando aquellas se encuentren fundadas en motivos de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, lugar de residencia, idioma, ideología u opinión política, sindicación o participación en asociaciones gremiales, sexo, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad.

- Incorporación de textos bilingües que aborden la problemática intercultural desde el punto de vista pedagógico.
- Distribución de software de las culturas y lenguas indígenas del país en *escuelas y liceos* focalizados por el MINEDUC.
- Formación de maestros bilingües mapuche y aymara.
- Creación de sistemas de inmersión de lengua Rapa Nui en la Isla de Pascua.
- Contextualización de programas de estudios a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes.
- Desarrollo de proyectos educativos institucionales con participación de las comunidades indígenas.
- Participación de autoridades indígenas en actividades pedagógicas de la escuela
- Generación de modelos de uso de Nuevas Tecnologías en escuelas con población indígena (Televisión e Informática Educativa).

Desde el año 2001 el MINEDUC organiza las dos líneas que recogían la experiencia adquirida: (a) Formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo, apoyando la formación de profesores interculturales y bilingües y la inserción de profesores EIB en escuelas pertenecientes a comunas con población indígena. Se organizaron talleres de reflexión y capacitación y talleres de formación de líderes indígenas vinculados a las actividades pedagógicas para los docentes en ejercicio; (b) Generación de Propuestas curriculares: El proyecto de educación intercultural bilingüe (PEIB) apoyó iniciativas que contextualizaran, complementan y proponen planes curriculares mediante la selección de contenidos culturales y lingüísticos y de la cosmovisión de los pueblos indígenas del país. Además, se buscó realizar convenios de gestión con municipalidades para asegurar la implementación de las propuestas (MINEDUC, 2011).

La idea central de la EIB fue que los alumnos indígenas compartan los objetivos y contenidos comunes con todos los alumnos del país, pero teniendo la posibilidad de alcanzarlos a través de un sistema pertinente y adecuado a sus características y experiencias culturales (Quidel et. al. 2002). Así, se observa que no existiría, en principio, una restricción de parte del sistema educativo chileno para la implementación de una modalidad educativa intercultural y bilingüe; más bien, debe pensarse que la descentralización curricular deja espacio para que el profesor y su comunidad puedan hacer las adecuaciones correspondientes (Fuenzalida, 2005).

Sin embargo, esta libertad ocasiona que muchas escuelas y liceos -sobre todo estos últimos- no se interesen mayormente por implementar el proyecto de EIB, debido principalmente a la falta de modelos a seguir y a la ausencia de análisis acerca de los resultados obtenidos recientemente en Chile (Williamson, 2011). Hay muchas preguntas por responder sobre su implementación práctica en el aula, donde más bien se ha enfocado en el conocimiento a transmitir y no en la forma en que se logrará. Esta falta de guía puede dejar la sensación de estar tomando un gran riesgo al implementar la EIB para algunos liceos. Por otro lado, el hecho de haberse enfocado en la práctica sólo en el área bilingüe del modelo, bajo el supuesto de que hacer educación en dos lenguas, implica también hacerlo en dos culturas (Fuenzalida, 2005). Chiodi y Bahamondes (2001) cuestionan este enfoque argumentando que si bien la relación entre lengua y cultura es evidente, hay pueblos de cultura diferente que hablan la misma lengua, así como hay pueblos con lenguas distintas que se adscriben a los mismos horizontes culturales.

Varias escuelas y liceos han optado por dedicar algunas horas a la cultura indígena y otras a las culturas nacional y universal, educando bajo un tipo de enseñanza más bi-cultural (evocando la idea de culturas cerradas e independientes) que intercultural, lo cual es positivo en tanto permite a los individuos y grupos vivir su diferencia; pero, por otro lado, no incluir el enfoque intercultural impide la oportunidad de intercambiar y compartir nuevas formas de vida y nuevos mestizajes culturales (Fuenzalida, 2005). Además, el enfoque netamente bi-cultural -centrado en la diferencia- que se le está dando al EIB en Chile podría propiciar un prejuicio postmoderno. En esta misma línea Chiodi y Bahamondes (2001) argumentan que la presencia de la cultura indígena en un colegio no puede traducirse en el añadido de una o más asignaturas, dado que los niños indígenas no viven aislados del conjunto de relaciones interculturales en las cuales, sino que en comunidades que están en permanente contacto con personas diferentes según origen, posición, creencia y prácticas culturales. Asimismo, las culturas indígenas no son puras e impermeables, por lo que la educación tiene que dar cuenta de los procesos de interacción entre culturas, asumiendo el carácter relacional de la cultura de procedencia de sus alumnos.

En consonancia con lo anterior, está el hecho de que la EIB no debería representar una alternativa especial para indígenas, como sucede ahora en Chile. Los tópicos centrales son las culturas, las relaciones entre culturas y las diferencias culturales. No son sólo los indígenas quienes viven en un país multicultural, sino que quienes viven en Chile lo hacen en un marco multicultural. De esto se desprende que la educación intercultural debiere hacerse extensiva al sistema escolar en su conjunto. Además, en el caso de que la EIB se aplique sólo a indígenas, como sucede en forma dominante, no se producirá un cambio en los significados sociales, muchas veces ofensivos, de la población nacional hacia los indígenas u otras minorías y viceversa. Se entiende que no basta sólo un “proyecto de educación intercultural”. Existe la necesidad de promover en escuelas y liceos políticas que acojan la diversidad en toda su dimensión. Que éstas procuren la creación de relaciones, cooperativas en igualdad y de posición social (Myers, 2000), promoviendo la diferencia, la cual es necesaria para el mantenimiento y el desarrollo de la propia cultura e identidad, y también la igualdad, lo cual es fundamental para prevenir la marginalización y exclusión de las minorías (Fuenzalida, 2005). Cuestión que difiere con la política intercultural actual.

3.4.3 Políticas Educativas hacia la inmigración

Chile se ha transformado en un país atractivo para inmigrantes venidos principalmente de países vecinos. En esta perspectiva, el Estado se encuentra ampliando su concepción de acuerdo a los cambios que se han producido en el último tiempo con la necesaria integración de niños y jóvenes provenientes de otros países, lo que estimula buscar nuevas formas de acercamiento hacia el proceso de integración. En este sentido se establecen acciones especiales de acceso a la educación en acuerdo con el Ministerio de Educación plasmado en el ORD.: Nº 07/ 1008 (1531), del 04. Agosto del 2005 -circular (Nº 1179) ampliado-, donde se constituyen medidas que facilitan y promueven la incorporación a los establecimientos de *educación general básica y media* a los hijos de migrantes que residen en Chile, precisando lo referido al acceso a la educación independiente a la condición migratoria de sus padres, donde se destaca que: (a) Es prioridad del Gobierno otorgar oportunidades educativas, a chilenos y extranjeros que residen en nuestro país, para ingresar y permanecer en el sistema educacional en igualdad de condiciones; (b) Es deber del Estado implementar los mecanismos idóneos y ágiles para la convalidación y validación de estudios que permitan la incorporación de estas personas al sistema educacional; (c) Es deber del Estado garantizar a todas las personas la igualdad ante la ley y la no discriminación; (d) Es deber del Estado cautelar que los establecimientos educacionales no discriminen arbitrariamente a los alumnos (as) inmigrantes.

Asimismo y en razón de las consideraciones expuestas, el MINEDUC instruye sobre la materia y establece procedimientos a fin de dar cumplimiento a los siguientes objetivos: (1) Facilitar la incorporación de dichos alumnos(as) a los establecimientos educacionales del país, la permanencia y progreso en el sistema; (2) Cautelar que las autoridades educacionales, el personal docente y el no docente de los establecimientos no generen diferencias arbitrarias entre los alumnos en razón de su nacionalidad u origen; (3) Difundir en las comunidades escolares que cualquier forma de discriminación en contra de los alumnos(as) inmigrantes es contraria al principio de igualdad, debiendo promover siempre el respeto por aquellos alumnos que provienen de otros países.

Para esto se destacan los siguientes procedimiento y criterios de admisión: (1) Las autoridades educacionales y los establecimientos deberán otorgar todas las facilidades para que los alumnos inmigrantes puedan ingresar, a la brevedad, al sistema escolar; (2) Los alumnos deberán ser aceptados y matriculados provisionalmente en los establecimientos educacionales, conforme lo dispone el proceso de validación contemplado en los artículos 7º y 8º del Decreto Supremo de Educación Nº 651, de 1995; (3) Para estos efectos, será suficiente requisito que el postulante presente al establecimiento una autorización otorgada por el respectivo Departamento Provincial de Educación y un documento que acredite su identidad y edad; (4) Los Departamentos Provinciales de Educación deberán otorgar en forma expedita la autorización para matrícula provisional al alumno que lo requiera, para lo cual será suficiente que acompañe la documentación que acredite su identidad, su edad y últimos estudios cursados en el país de origen, no pudiendo constituir impedimento el hecho de que estos documentos no cuenten con el trámite de legalización; (5) Mientras el alumno se encuentre con “matrícula provisoria” se considerará como alumno regular para todos los efectos académicos, curriculares y legales a que diere lugar, sin perjuicio de la obligación del alumno de obtener, en el más breve plazo, su permiso de residencia en condición de Estudiante Titular, conforme lo dispone la Circular Nº 1179, de 28 de enero de 2003, del Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior; y (6) Matriculado provisionalmente un alumno(a) inmigrante, el sostenedor del establecimiento educacional subvencionado tendrá derecho a la subvención correspondiente y para su pago deberá incluirlo en el boletín de asistencia a partir del momento en que se curse la matrícula provisoria.

De esta forma el Estado chileno comprende que la complejidad del fenómeno migratorio requiere del esfuerzo interinstitucional para avanzar en el desarrollo de acciones e iniciativas tendientes al establecimiento de políticas públicas de acogida para la población migrante que les incorpore como usuarios específicos de los servicios que el Estado entrega. No obstante, es crucial la realización de un trabajo de adaptación, punto generalmente olvidado por muchas políticas a favor de la integración cultural, los que tienden a mirar sólo una cara de la moneda y culpar a la sociedad de acogida por no integrar a estas minorías.

Schramkowski (2005) plantea que el curso del proceso de integración cultural está influido tanto por los esfuerzos de los inmigrantes como por la disposición de la sociedad de acogida, lo que implica que siempre hay que tener las dos miradas y trabajar la integración en conjunto con los inmigrantes y la sociedad civil del país de acogida. Este es un aspecto importante, en cuanto en Chile como en otros países, que las minorías tienden a agruparse entre si antes que mezclarse con el exo-grupo mayoritario, actitud que refuerza el prejuicio y el conflicto. Esta situación se puede entender producto de que se presenta una mayor inclinación al sesgo de endo-grupo (tendencia a estar a favor del propio grupo) cuando nuestro grupo es pequeño y de posición social inferior con relación al exo-grupo (Myers, 2000). Es notable observar como se están generando verdaderos ghettos de comunidades de migrantes, donde su desarrollo se aleja del urbanismo común de la ciudad, acentuándose cada vez su segregación y focos de conflicto entre si y con la comunidad que les rodea.

Entre otras sugerencias prácticas de Schramkowski (op. cit.), hay proposiciones sobre la situación educativa presente: (i) cambio desde el punto de vista histórico de las relaciones de Chile y los países vecinos, de manera que se promueva un acercamiento mutuo (que incluye, por ejemplo, la anulación de feriados bélicos); (ii) propiciar el intercambio entre jóvenes de los distintos países, especialmente de vecinos, agregándose el intercambio de estudiantes dentro del país, para propiciar el conocimiento de las culturas; (iii) garantizar plenamente el acceso de los hijos de inmigrantes a los servicios de sala-cunas, jardines infantiles, al sistema escolar y superior; y (iv) proteger a los niños inmigrantes de la discriminación escolar existente.

Lo que se busca es un enfoque positivo hacia los inmigrantes, difundiendo más su riqueza cultural. En esta perspectiva al sistema educacional chileno le falta mucho por hacer. Ha de generar conocimiento que permita valorar la contribución de los inmigrantes al país, y también sensibilizar a la comunidad para dignificar su presencia. Lamentablemente, el rechazo se ha intensificado en los últimos años, por ejemplo, la categoría de extranjero al que por la carga lingüística se mira como extraño; o como diferente y tiene además una carga jurídica de no ser ciudadano chileno, lo que significa, que no tiene derechos porque no es natural de este país. Esta desigualdad lleva a una distinción jerárquica entre inmigrante y extranjero, es obvio que el inmigrante es el más pobre (económicamente hablando) que llega en busca de un trabajo que no siempre están dispuestos a realizar los nacionales, y esto es una muestra de que la construcción de la diferencia no es más que una justificación del proceso de desigualdad (García y Granados, 1999).

La llegada de grupos migratorios –con sus importantes diferencias socioeconómicas y culturales– tensionan con fuerza la realidad del aula. De tal forma que las diversas problemáticas que van emergiendo exceden las competencias de los maestros, dejando en claro que la educación de los inmigrantes no es sólo un problema docente, sino que se requiere de un equipo multidisciplinario de apoyo al aula. Tal vez sea importante modificar la organización de los establecimientos educacionales, con miras a dar respuestas efectivas a los grupos migratorios.

3.4.4 Programas de integración escolar (PIE)

Este Programa (PIE) es una estrategia cuyo propósito es atender los aprendizajes a todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE). Promueve la atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales en el sistema escolar, asegurando su acceso, permanencia y egreso del sistema; mejorando la calidad de su aprendizaje; logrando una mayor participación en el currículum general y favoreciendo el respeto a la diversidad (MINEDUC, 2010). En este contexto, el 21 de abril del 2010, se publicó en el Decreto Supremo N°170, que reglamenta la Ley 20.201 del 2007. Ley que modificó el DFL 2 de 1998 y otros cuerpos legales relacionados con la subvención que perciben las escuelas especiales y los establecimientos de educación regular que cuenten con PIE. <los establecimientos primarios y secundarios que se adhieren a este proyecto -es opcional-, reciben una subvención escolar especial por estudiante⁷ que presente discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora o por graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación y trastornos de la comunicación oral. Además, el establecimiento adscrito debe velar por que sus estudiantes reciban los apoyos humanos, técnicos y materiales, sean temporales o permanentes, en un contexto educativo favorable, integrador y lo más normalizado posible. Asimismo, debe promover la participación de los padres en los procesos educativos de sus hijos, respondiendo a sus demandas y necesidades de información cuando estos lo requieran (MINEDUC, 2010). Los PIE se han desarrollado principalmente en el nivel de Educación Básica municipal. Son más complejos en la Educación Media⁸, pues existen pocas opciones educativas a nivel país, aludiendo a problemas

⁷Se suma aproximadamente un 40% al valor del subsidio basal

⁸Sólo un 16% se ofrece en la Educación Media

como: i) la preparación de los docentes; ii) la rigidez del sistema; iii) la complejidad del currículo; iv) la falta de oferta educativa en el área vocacional; v) y las dificultades de financiamiento producto de disponer de muy pocos estudiantes o bien faltan frecuentemente a clases (MINEDUC, 2007).

El PIE requiere que los Establecimientos Educacionales pongan en marcha un conjunto de acciones planificadas, de manera de conseguir que los estudiantes participen y aprendan en un contexto que comprenda sus dificultades, valore sus diferencias y provea los apoyos necesarios en un clima de confianza y respeto (MINEDUC, 2010). Esto demuestra la intención que los alumnos que presenten una “discapacidad”, el sistema escolar los integre a la educación regular. Sin embargo, la Política de Integración que debe ser declarada por los establecimientos educativos a través del PIE, constituye una de las alternativas educativas más discutidas. Los beneficios concretos -subvención escolar especial- que conlleva al mantenedor por tener alumnos en el “proyecto de integración” se encuentran en permanente discusión, cuestionando que su real intención está más cercana al lucro económico que al logro de aprendizajes de calidad. Las escuelas especiales de lenguaje⁹ son las que principalmente han mantenido esta mirada inquisidora. Lo claro es que educar bajo una “modalidad especial” debe ser entendida como una manera de perpetuar la segregación escolar y a futuro también social de estos alumnos. Siguiendo a Marchesi, Palacios y Coll (2001) la integración escolar se ha fundamentado principalmente en una opción ideológico-cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente. Por tanto, los PIE, al menos en su intención, permiten corregir esta discriminación integrando a la educación regular a alumnos con capacidades diferentes.

Un estudio a instancias del MINEDUC (2007), buscó conocer la calidad de los PIE, permite dar cuenta de ciertas limitaciones en lo que respecta a la Educación Secundaria. Algunos resultados relevantes del estudio son:

- Todos los niveles educativos brindan integración escolar, casi un 60% en educación parvularia, un 93% en educación básica y un 16% en Educación Media.
- Un 87,6% de la integración escolar ocurre en la educación básica distribuyéndose en forma equitativa entre el 1 y 2 ciclo, mientras que un 4,4% es del nivel parvulario y menos del 1% de educación media.
- La mayor concentración de alumnos integrados es en educación básica, su proporción es menos de 1/50, la más alta se da en la Media, con una proporción de 1:126 alumnos.

Por otro lado, el estudio registra la distribución por región, discapacidad y por mantenedor, a saber:

- Las regiones con mayor densidad de Proyectos de Integración Escolar (PIE) son la VIII, con un 44% de sus escuelas y liceos; y la I, III, VI y VII, todas sobre el 35%. Las menores densidades están en la IX, con un 7,6 y la X Región, con un 8%.
- La mayor concentración de alumnos integrados en relación con la matrícula total de sus establecimientos se registra en las regiones IV, X y IX, con proporciones de 1:22, 1:32 y 1:33 alumnos respectivamente. Esto indica que si bien se ha aumentado la cobertura de

⁹Los establecimientos educacionales que imparten enseñanza diferencial o especial lo hacen a: (i) discapacidad Intelectual, visual, auditiva, motora y alteraciones en la capacidad de relación y comunicación (autismo, disfasia severa). (ii) Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): Las escuelas especiales de lenguaje atienden estudiantes de entre 3 y 5 años 11 meses, en niveles Medio Mayor, Primer Nivel de Transición y Segundo Nivel de transición que presenten un Trastorno Específico de Lenguaje (TEL)

integración escolar, ocurre en un grupo reducido de establecimientos, incorporando pocos PIE nuevos

- Las regiones con menores proporción de alumnos integrados son la I, II y XI, de 1:181, 1:161 y 1:122 alumnos respectivamente. Esto indica que los aumentos de cobertura se realizar abriendo nuevos PIE.
- Un 72,3% de los alumnos integrados tienen diagnóstico de deficiencia mental, un 5% discapacidad auditiva, un 2,9% discapacidad visual, un 6,1% discapacidad motora, un 3,3% autismo, disfasia severa o trastornos psíquicos y un 10,3% TEL u otros trastornos del lenguaje o del habla.
- Un 43,2% de los PIE considera solo un establecimiento educacional, mientras que el 55,4% corresponde aspectos comunales de un mantenedor. Un 1,4% de los Proyectos consideran más de un establecimiento.

En consecuencia, implementar la integración genera desafíos de costos asociados a la gestión organizacional y al desempeño profesional de los actores educativos, para muchos escuelas y liceos significa repensar la opción de adscribir el PIE. Los obstáculos que se presentan, tales como: falta de capacidades técnicas, adecuación de infraestructura, y experiencias previas de los liceos que ya iniciaron estos proyectos, desaniman e inhiben este desafío educativo. Por consiguiente, el inadecuado proceso de transición, producto de la ruptura que se produce en este cambio de una escuela especial a una regular, junto a las condiciones e innovaciones que deben incurrir las instituciones educativas, muchas veces generan respuestas educativas inadecuadas para los “alumnos de integración”, quienes continúan segregados y para los cuales no ha existido la capacidad para adecuar las prácticas docentes y de gestión que propicien su real inclusión. Esto coincide con la experiencia internacional en pro de la integración, cuando erróneamente se ha intentado responder desde una racionalidad técnica a la diversidad humana, vista ésta como un problema que complica los procesos de enseñanza - aprendizaje y no como una característica propia e integrada en la experiencia cotidiana de las personas en un sistema educativo que ha tendido a entregar una educación homogenizadora y centrada en un “alumno tipo” (Jiménez y Vilá, 1999).

Finalmente, a los costos organizacionales y financieros que han presentado los PIE, se suman aquellos simbólicos que la integración trae para la identidad de algunas escuelas, como la idea de que los alumnos integrados afectarán los resultados escolares de toda la escuela, tanto los evaluados internamente como los a través de pruebas nacionales, con la consiguiente repercusión en la imagen y prestigio de la escuela. Esto se acentúa con la política de difusión pública del SIMCE que da énfasis a los resultados del sistema por sobre la realidad de cada centro educativo, situación que fomenta dinámicas de segmentación y segregación (Tenorio y González, 2004). Ante esta realidad, no es difícil explicar que sean pocas los liceos que se manifiesten interesados en los PIE, mas bien se muestran renuentes a iniciarlos. Por consiguiente, para el Estado es un desafío – y mas que todo un deber- cambiar esa “voluntad de participar” en atención a su rol y a la urgencia existente, dado que la integración aparece como algo complejo y riesgoso, condicionado a un PIE que implica un alto costo en recursos humanos y didácticos, con incentivos desde el Estado (subvención especial) todavía no muy convincentes.

3.5. Consideraciones finales

La organización del sistema escolar chileno proviene de un paradigma centralizador y uniformador, en el que la diversidad tuvo muy poco espacio, salvo situaciones puntuales, que fueron configurando, con el lento devenir los movimientos sociales, en fenómenos que fueron atendidos en forma

sistemática por el sistema escolar, cuestión que en los hechos ha venido ocurriendo de manera evidente desde la primera década del presente siglo, sin desmedro de aquellos avances que en la breve historia del sistema educacional chileno se han venido acumulando.

Un segundo aspecto sustancial es que el actor clave de este proceso es el Estado, por el respaldo financiero y normativo que otorga a los procesos de atención a la diversidad. Esto implica además dos cuestiones adicionales en el diseño de políticas públicas al respecto: una que toda acción sistemática en este campo, para que sea sustentable en el tiempo, ha de ser refrendada por el Estado bajo un compromiso que implica apoyo financiero basado en un cuerpo de normas, deberes, derechos y procedimientos que regulen la atención a la diversidad. El segundo aspecto consustancial es que de no haber fuertes presiones sociales, de la sociedad civil en este caso, estos procesos se entrampan en cuestiones burocráticas que no responden a los requerimientos de la diversidad que buscan atender, dando origen a procesos clientelistas, a nuevos fenómenos de exclusión social (parcial), o bien apolíticas que al poco andar se reducen significativamente en cobertura y calidad, quedándose en la formalidad de las medidas.

Un tercer elemento y final, es que la atención a la diversidad requiere de estructuras y procesos diferentes a los del sistema formal convencional, los cuales son aún incipientes, para ahondar en esta perspectiva se necesita de un nuevo paradigma poderoso, que de cuenta de la complejidad del problema que busca abordar, de los recursos necesarios para acometer esta tarea, y del soporte político y social para impulsar estas iniciativas, atendiendo los conflictos que su implementación conlleva.

3.6. Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

Charlot, B. (2004). La diversidad cultural...: un debate internacional, un debate en Chile. Conferencia en el Primer Foro Mundial sobre Educación en Porto Alegre, 26 de Octubre de 2001. *Le Monde Diplomatique*, nº 28; *Instituto Chileno-Francés de Cultura de Santiago*, vol. 28, marzo, 97p.

Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2001). Una escuela, diferentes culturas, corporación Nacional, Desarrollo Indígena. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Díaz-Polanco, H. (2006). Identidad, globalización y etnofagia. En H. Díaz-Polanco (Ed.), *El laberinto de la identidad* (pp. 13-56). México: D.R. Universidad Nacional Autónoma de México.

Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local - CEAS Ltda (2007) *Estudio a nivel muestral de la calidad del Proceso de Integración Educativa*. Disponible en <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciónCEAS.pdf> (consulta: 15/08/2012).

Donoso, S. y Arias, O. (2011). Diferencias de escala en los sistemas de educación pública en Chile. *Ensaio: aval pol. Públ. Educ.*, vol.19, nº 71, abril/junio, 283-306.

Donoso, S. (2011). La reproducción de la desigualdad intergeneracional y nuevas formas de exclusión social producto del Diseño Político del Sistema Educacional Chileno. *Cuadernos CRH Salvador*, Vol. 24, Nº 61, enero/abril, 135-152.

Durán, T. (1989). *Tendencias de Educación Indígena en Latinoamérica*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Ponencia en Primeras Jornadas de Educación Indígena. Fundación Instituto Indígena. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile-Sede Temuco.

Fuenzalida, C. (2005). *Educación e integración cultural en Chile*. Disponible en <http://www.aulainterultural.org/spip.php?article2090> (consulta: 15/08/2012).

García-Huidobro, J. E. (Coord.) (2000). *Educación para Todos: Evaluación en el Año 2000. Informe de Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

García, F.J. y Granados, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid. Ediciones Aljibe.

Hsieh, C.T. y Urquiola, M. (2003). When school compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program. NBER Working Paper (No. 10008), *National Bureau of Economic Research*.

Hsieh, C.T. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90, 1477-1503.

Jiménez, P. y Vila, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.

Laza S. y otros (2005). *¿Respetan nuestros sistemas educativos la diversidad de los educandos?* Disponible en www.gestiopolis.com/canales5/eco/respenues.htm (consulta: 15/08/2012).

Loncón, E. y Martínez, C. (2000). *Pichikeche, Guía intercultural para la educación preescolar*. Temuco-Chile: Imprenta Kolping.

Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comp.) (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación (Vol. 3) Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

Mc Ewan, P.J. (2004). The Indigenous Test Score Gap in Bolivia and Chile. *Economic Development and Cultural Change*, Issue 1, 157-190.

Millán, M. G. (2012). *Interculturalidad y Educación*. México: UPN unidad Ajusco.

MINEDUC (2011). *Estudio sobre la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2010). Convenio de colaboración para atención de migrantes. Acción especial de acceso a la educación. Disponible en http://www.extranjeria.gov.cl/acc_integracion.html (consulta: 15/08/2012).

MINEDUC (2010). *Orientaciones para la implementación del Decreto nº 170 en Programas de Integración Escolar. Ley Nº 20.201 – Decreto Nº 170*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago: Ministerio de Educación.

Myers, D.G. (2000). *Psicología Social* (6ª Edición). México: McGraw-Hill.

Paillalef, J. (2002). *Los Mapuche y el proceso que los convirtió en indios: Psicología de la Discriminación*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.

Quidel, J. et. al. (2002). *Orientaciones para la incorporación del conocimiento mapuche al trabajo escolar*. Gobierno de Chile: Ministerio de Educación.

Ramírez, Á.M. (2001) Paradigma de la interculturalidad. *Publicación Mensual del Instituto Científico de Culturas Indígenas*, Año 3, N°26.

Santos, M. (1994). *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico-Informacional*. São Paulo: Hucitec.

Schramkowski, B. (2005). Perspectivas sobre Integración en Chile. *Praxis, Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Educación*, Año 7, n°7 (Migraciones y Sociedades Contemporáneas), 81-98.

Sen, A. (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.

Tenorio, S. y González, G. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. *Revista Digital UMBRAL 2000*, n° 16.

Tedesco, J.C. (1995). *El Nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Grupo Anaya.

Tedesco, J.C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Williamson, G (2011). Educación multicultural para una pedagogía de la pluralidad. En G. Williamson y C. Montecinos (Org.) *Educación multicultural. Universidad de la Frontera* (pp. 43-72). Chile: Temuco.

CAPÍTULO 4

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE ESPAÑA

Joaquín Gairín y José Luis Muñoz Moreno
(U. Autónoma de Barcelona)

4.1. La atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva.

Los trabajos realizados por Ainscow (1999) permiten percibir la atención a la diversidad en educación desde diferentes perspectivas: a) a partir de las necesidades especiales explicadas por una discapacidad particular, el origen social o atributos psicológicos; b) debida al desencuentro entre las características del alumnado y la organización o la adaptación al currículum; y c) centrada en la organización y las limitaciones de la práctica curricular.

El movimiento de las escuelas eficaces (entre otros, Davis y Thomas, 1992; Ramasut y Reynolds, 1993) de algún modo considera estas perspectivas en la atención a la diversidad de los centros educativos. Algunas de las variables que las denominadas escuelas eficaces han puesto en valor, a partir de Rodríguez (1991), y distribuidas en distintas dimensiones (cultura, estructura, personas, tecnología y entorno), esa preocupación, que se relaciona con: la existencia de una cultura institucional; la existencia de objetivos claros, conocidos y compartidos por todos; las elevadas expectativas de profesorado y alumnado; un fuerte liderazgo educativo; un ambiente ordenado y disciplinado; la interacción estructurada de los miembros de la organización; el desarrollo permanente, personal y profesional del profesorado; la estabilidad docente; un clima global positivo; un currículum estructurado y organizado de manera que atienda a todas las necesidades de todo el alumnado; un proceso sistemático de diagnóstico, evaluación y retroalimentación de la actividad académica; la maximización del esfuerzo de aprendizaje; y la autonomía de actuación con apoyo de familias y autoridades educativas.

Así, el desarrollo de un centro de educación secundaria inclusivo debe comprenderse en la dirección del cambio y la mejora de la atención a la diversidad; esto es, ofreciendo la posibilidad al alumnado de hacer cosas diversas, en tiempos distintos, con otros alumnos y de forma individual. Para ello, se hace precisa la adopción de ciertas estrategias, algunas de las cuales ya fueron señaladas por Ainscow y otros (2001): prestar atención a los beneficios derivados de la reflexión; compromiso con la planificación colaborativa; participación de la comunidad en los proyectos y procesos de toma de decisiones; compromiso por el aprendizaje a lo largo de toda la vida; uso de estrategias de coordinación; y mantenimiento de un liderazgo eficaz.

Se trata de eliminar la exclusión por diferencias de capacidad, raza, clase social, etnia, género, etc., aprovechando las potencialidades de todas las personas y sus posibilidades de crecimiento y desarrollo para aprender y convivir de forma conjunta, solidaria y cooperativa, desde la aceptación de la diferencia y el reconocimiento de las identidades individuales y colectivas.

En palabras de Arnáiz (2012:41):

“cabe esperar que la educación inclusiva contribuya a desarrollar la ansiada cohesión social, convirtiéndose en un elemento indispensable para que la sociedad pueda

progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social; un servicio público que beneficie el desarrollo humano en condiciones de igualdad, no constituyéndose en un factor adicional de exclusión”.

La accesibilidad integral en los centros de educación secundaria es una necesidad pero también un derecho del alumnado que se forma y que, de acuerdo con Montero (2002:122),

“equipara oportunidades, disminuye desventajas, reduce riesgos, mejora el desempeño, el rendimiento y la productividad y, en consecuencia, contribuye a mejorar la calidad de vida de todas las personas, en especial de las que se enfrentan a alguna discapacidad”.

Por eso, conviene superar determinados factores que aún hoy persisten y limitan la eficacia en la atención a la diversidad y la integración del colectivo de personas con discapacidad (a partir de Gurdíán, 2002:132): una imagen un tanto distorsionada de la persona con discapacidad en la práctica y por la desinformación, los prejuicios y la forma por cómo se concibe la normalidad; una sociedad que no ofrece del todo igualdad de oportunidades, ni asume la diversidad; y el insuficiente reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos con capacidades y limitaciones como todos los seres humanos.

La aportación desarrollada por la FEAPS (Campos et al., 2002) en relación a los indicadores de calidad en la práctica educativa, orienta la dirección que debe tomar la atención a la diversidad en los centros educativos. A su vez, invita al desarrollo de unos servicios educativos y unas prácticas de calidad para todos, cuya síntesis ofrecemos a continuación de la mano de Campos y otros (2002):

- *Entorno escolar:* dispuesto de tal manera que permita al alumnado desarrollarse de la forma más independiente y normalizada posible; adecuación de las instalaciones a las necesidades del alumnado, para que puedan ser utilizadas por todos; cumplimiento de la normativa de accesibilidad en entradas, salidas, rampas, ascensores, etc.; diseños a partir de criterios estéticos y funcionales; servicios adaptados (transportes, doble wc, etc.); comprensión del entorno a través del uso de la simbología adecuada; etc.
- *Órganos directivos:* disponer de conocimientos básicos sobre la calidad de la educación y la atención a la diversidad e implicarse en adoptar medidas para su implementación; establecer criterios precisos para que la atención a la diversidad y el compromiso por responder a las necesidades educativas especiales se incorporen a la práctica educativa y en la política institucional; generar mecanismos de participación y fomentar una cultura de trabajo en equipo, planificando medidas que lo favorezcan; impulsar acciones de información y sensibilización dirigidas a la comunidad educativa; organizar planes de formación para los diferentes profesionales en aspectos relacionados con la calidad de la educación y la atención a la diversidad; organizar y gestionar recursos humanos y materiales optimizando su uso para responder a las necesidades de todo el alumnado; tomar medidas para propiciar un entorno accesible a todo el alumnado (materiales, actividades, etc.); planificar acciones de acogida y orientación; disponer de información sobre recursos específicos y externos; establecer procesos de seguimiento y coordinación que garanticen la continuidad de las condiciones educativas en las diferentes etapas del alumnado; emplear un sistema de comunicación adecuado con todos los estamentos de la comunidad educativa; fomentar el consenso en la toma de decisiones; generar sistemas de detección y canalización del alumnado con necesidades educativas especiales; promover actividades de estudio y proyectos de innovación sobre estas temáticas; planificar sistemas de seguimiento y evaluación del proceso de atención a la diversidad del centro; etc.

- *Profesionales*: desarrollar prácticas inclusivas considerando las características del alumnado; participar en programas de formación continua; trabajar en equipo y coordinarse con otros profesionales, consensuando las decisiones implicadas en el proceso de aprendizaje del alumnado; reflexionar sobre la práctica educativa de forma individual y colectiva; realizar adaptaciones curriculares; mostrarse abierto a sugerencias, opiniones y apoyos externos como mecanismo de mejora; conocer los recursos que pueden servir de apoyo al alumnado; registrar la información de interés para la práctica educativa y la evolución del alumnado; detectar necesidades e iniciar los procedimientos establecidos para dar las respuestas adecuadas; plantear objetivos y actuaciones en función del progreso del alumnado; realizar planes de aula e individuales de modo claro y preciso; realizar tutorías con el alumnado; tratar adecuadamente y con respeto a todo el alumnado; ofrecer una formación integral al alumnado; partir de las capacidades y los puntos fuertes del alumnado más que de las limitaciones; etc.
- *Equipos de apoyo y orientación*: conocer las necesidades de los profesionales y cómo tratarlas; conocer las necesidades del alumnado y considerarlas; planificar y evaluar de manera sistemática el trabajo colaborativo con los diferentes profesionales implicados; promover acciones para la mejora en la intervención educativa con el alumnado; ofrecer información y formación sobre las necesidades educativas y los recursos disponibles; orientar y colaborar en la resolución de conflictos; valorar la labor de los distintos profesionales; impulsar y promover intercambios de experiencias entre profesionales; actualización permanente; estar en contacto constante con otros equipos de asesoramiento; etc.
- *Alumnado*: participar de un currículum ordinario en la medida de sus posibilidades; contar con los apoyos necesarios para participar en la dinámica de aprendizaje; realizar actividades adecuadas a su nivel de competencia; recibir la formación en un entorno saludable, seguro y que cumple con los requisitos mínimos establecidos por la legislación vigente; participar en actividades académicas y otras extra-académicas; interactuar de manera natural y espontánea; etc.
- *Administración*: conocer con datos reales la situación del acceso del alumnado con necesidades educativas; promover políticas de formación y adecuación de recursos según las necesidades detectadas; evaluar y estudiar las diferentes prácticas de integración; promover acciones para garantizar un proceso formativo de calidad a todo el alumnado; reconocer las buenas prácticas y difundir experiencias positivas; promover acciones para garantizar los derechos de todos los agentes; promover planes de investigación e innovación; etc.
- *Asociaciones*: poseer recursos para estar al día sobre todo tipo de novedades pedagógicas, tecnológicas, psicológicas, etc.; favorecer la investigación dentro de las propias entidades; habilitar canales de información para divulgar materiales; organizar actividades formativas; tener mecanismos de conexión con otras asociaciones y servicios para el intercambio de experiencias e informaciones; optimizar los apoyos al alumnado con necesidades educativas, para favorecer su integración socioeducativa; fomentar valores y relaciones interpersonales, creando espacios y situaciones que inviten a ello y foros de discusión y formación para todos; etc.

Bajo los parámetros anteriores, la presente aportación se focaliza en las actuaciones concretas que afectan al alumnado de educación secundaria, considerando que muchos de ellas también se utilizan por el alumnado de enseñanza básica y obligatoria.

4.2. La atención a la diversidad desde los Servicios Psicopedagógicos.

Habitualmente, son funcionarios del cuerpo de profesorado de educación secundaria, con la especialidad en orientación educativa, quiénes configuran los *Equipos de Orientación Psicopedagógica*. Sin considerar las particularidades que en cada Comunidad Autónoma puedan tener estos Equipos, sus funciones, por lo general, se vinculan a la: la identificación y la evaluación de las necesidades educativas especiales del alumnado, en colaboración con el profesorado, especialistas y servicios específicos; participación en la elaboración y el seguimiento de las adaptaciones curriculares que necesita el alumnado, en colaboración con el profesorado, especialistas y servicios específicos; asesoramiento al profesorado sobre los proyectos curriculares de los centros educativos en relación a aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad; asesoramiento al alumnado, las familias y el profesorado sobre orientación educativa, profesional y personal; colaboración con los Servicios Sociales y de Salud de su ámbito de actuación, para atender al alumnado que lo requiera de forma coordinada; apoyo y emisión de criterios técnicos psicopedagógicos a otros órganos de la Administración educativa; y otras funciones atribuidas por la Administración educativa dependiente.

Los Servicios Psicopedagógicos a los que nos referimos seguidamente, intervienen territorialmente y sectorialmente y están al servicio de los centros educativos, apoyando al profesorado, proporcionando recursos, asesorando, orientando, etc. Partimos del acertado trabajo realizado por Moreno (2011) para conocer, a modo de síntesis, algunas de las características principales de estos Servicios.

4.2.1. Servicios de apoyo a alumnos/as sensoriales o motores.

Proporcionan apoyo a la actividad de los profesionales con respecto a la actuación con el alumnado con:

- Déficit de visión. La Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE) es un Servicio de apoyo para el alumnado con graves déficits visuales. Suelen establecerse convenios entre Administraciones autonómicas y la ONCE a favor del éxito escolar y la equidad. Se hace una valoración y seguimiento de las necesidades educativas y de accesibilidad, se atiende al alumnado con déficit visual que requiera atención complementaria y se orienta y asesora a las familias.
- Déficit auditivos. Los centros de recursos educativos para alumnado con discapacidad auditiva, y con trastornos del lenguaje, suelen elaborar materiales educativos adaptados, catalogar los recursos educativos, prestar atención logopedia, colaborar en la identificación y la evaluación de necesidades, orientar a las familias, asesorar al profesorado sobre ayudas y técnicas, determinar adaptaciones curriculares y estrategias metodológicas y apoyar y dar criterios técnicos a otros órganos de la Administración educativa.
- Déficit motores. Los servicios de apoyo a la atención al alumnado con discapacidades motrices colaboran en la identificación y la evaluación de necesidades, el seguimiento de su evolución y la orientación a familias. También asesoran al profesorado sobre ayudas técnicas, técnicas aumentativas de la comunicación y estrategias metodológicas; colaboran en la adaptación del currículum y los materiales didácticos; facilitan materiales adaptados; y coordinan la actuación de fisioterapeutas.

4.2.2. Servicios de apoyo al alumnado con patologías crónicas o de larga duración.

Es el caso del alumnado con enfermedades crónicas o de larga duración que no puede asistir al aula ordinaria. Al respecto, y para garantizar su derecho a la educación, la Administración crea la figura del profesorado itinerante (docencia domiciliaria) o de permanencia en centros hospitalarios (aulas hospitalarias).

- **Docencia domiciliaria.** Destinada al alumnado que por razones de salud no puede asistir con regularidad a un centro educativo en los niveles obligatorios, por períodos de 30 días o más. La Administración dispone de un colectivo de profesorado que envía a los domicilios del alumnado que lo requiere.
- **Aulas hospitalarias.** Dirigidas al alumnado ingresado en centros de salud a causa de una enfermedad de larga duración. Se trata de facilitar la reincorporación al centro educativo una vez el alumnado haya recibido el alta médica, así como de evitar la interrupción del proceso formativo.

4.2.3. Servicios de apoyo al alumnado en riesgo social.

Algunas de las situaciones de riesgo social más frecuentes tienen que ver con la desestructuración familiar, los maltratos infantiles, la dinámica conflictiva de familias e hijos/as, la ausencia o el exceso de disciplina, la negligencia, etc.

- **Equipos psicopedagógicos externos** (Equipos de Asesoramiento Psicopedagógico [EAP], Servicio Psicopedagógico Escolar [SPE], etc.). Canalizan hacia los recursos sociales adecuados los casos que les son derivados desde los propios equipos psicopedagógicos.
- **Servicios Sociales Municipales.** Servicio municipal que previene, atiende y responde a las situaciones de riesgo y las necesidades sociales o económicas de las familias con alumnos atendidos a su cargo. Orientan y asesoran, tramitan solicitudes de ayudas y hacen su seguimiento y facilitan el acceso a otros recursos y servicios especializados.
- **Servicios Sociales autonómicos de infancia y adolescencia.** Atienden a menores de edad con alto riesgo social y derivados de otros servicios sociales, judiciales o policiales. Diagnostican y valoran las situaciones para, posteriormente, establecer planes concretos de mejora.

4.2.4. Servicios de salud mental en paidopsiquiatría.

Se dirigen al alumnado con trastornos en el ámbito de la salud mental.

- **Régimen ambulatorio.** La mayoría de Administraciones autonómicas, en los servicios de salud mental ambulatoria, atienden a pacientes hasta los 18 años de edad. La derivación de alumnado a estos servicios se hace desde los equipos de apoyo psicopedagógico externos y, en ocasiones, desde los servicios de pediatría.
- **Centros de día.** Representan un recurso sanitario, integrado en la red de salud mental pública, diurno y dirigido a la rehabilitación del alumnado con trastornos mentales en situación de cronicidad. Realizan una función psicoterapéutica “rehabilitadora” mediante talleres y terapias a pacientes con gran dependencia y desadaptación socioeducativa.

- Unidades hospitalarias de crisis. Son unidades hospitalarias centradas en la atención especializada en los trastornos mentales del alumnado en el período de la infancia y la adolescencia.

4.2.5. Servicios de apoyo pedagógico.

Apoyan la actividad pedagógica de los centros educativos y la tarea docente del profesorado. Suelen considerarse:

- Centros de Recursos. Servicio que ofrece la Administración educativa (autonómica o estatal) y cuyas funciones consisten en ofrecer recursos educativos e infraestructuras a los centros y al profesorado; elaborar pautas e informaciones de interés para el profesorado; dar soporte a las actividades docentes y al intercambio de experiencias educativas; organizar y hacer el seguimiento de actividades de formación permanente; y colaborar en la detección de necesidades formativas del profesorado.
- Espacios específicos de aprendizaje. Ofrecen al profesorado y a los centros la posibilidad de desarrollar proyectos conjuntos, de trabajo interdisciplinario, sobre educación ambiental y para el conocimiento y el respeto del patrimonio.

4.2.6. Servicios de orientación profesional y empleo.

- Focalizados en la orientación profesional al alumnado que termina la educación secundaria obligatoria, podemos considerar:
- Unidades de escolarización compartida. Dirigidas al alumnado menor de 16 años que cursa la educación secundaria obligatoria (ESO) y que tiene necesidades educativas derivadas de la inadaptación al medio escolar. Ofrecen la posibilidad de seguir la etapa educativa de la ESO en un grupo reducido y garantizan un acompañamiento integral al alumnado.
- Talleres pre-laborales. Para el alumnado que se encuentra en el último período de la ESO. Vienen a ser un proyecto de transición al empleo y proporcionan al alumnado oportunidades para acceder a un empleo y mantenerlo. Trabajan habilidades básicas, sociales y de educación compensatoria, aspectos teóricos y prácticos vinculados al oficio e incluyen acciones de orientación laboral, alfabetización digital y prácticas profesionales.
- Servicios municipales de ocupación. Destinados al alumnado que no desea seguir estudiando y quiere iniciar su vida laboral. Incorporan programas de formación ocupacional, escuelas taller, casas de oficios, aulas de autogestión de recursos para la ocupación, etc.

4.2.7. Servicios de apoyo psicopedagógico singulares.

Considerados como propuestas específicas, comprenden:

- Servicios juveniles de drogodependencias. Servicios sanitarios que diseñan, desarrollan y evalúan planes y programas de prevención de las drogodependencias. Abordan de forma integral la dependencia a sustancias desde una perspectiva individual, familiar y grupal; y promueven y coordinan experiencias municipales en prevención y reinserción.

- Servicios de apoyo al alumnado extranjero. Promueven la igualdad de oportunidades en educación, prestando atención especial al alumnado extranjero de nueva incorporación en los centros educativos, a través de medidas efectivas para la compensación de las desigualdades de partida. Asimismo, facilitan la incorporación e integración socioeducativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión sociocultural y desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos.

4.3. Proyectos, programas y planes para atender a la diversidad en los centros de educación secundaria.

La intervención educativa desde la atención a la diversidad tiene implicaciones organizativas, además de curriculares, para los centros de educación secundaria. La configuración de planes, programas y proyectos institucionales sirve como referencia y punto de arranque para delimitar el conjunto de actuaciones que se pueden poner en marcha a favor de la atención a la diversidad desde la óptica de una educación inclusiva.

Para Antúnez y Gairín (2003), los centros educativos guían sus propósitos a facilitar el establecimiento de una líneas de acción, coherentes y coordinadas, para todos; que permite: racionalizar esfuerzos personales e institucionales, así como rentabilizar al máximo su actuación; reducir las incertezas, las contradicciones y los esfuerzos que no resultan útiles; ayudar a la realización y el crecimiento de los recursos humanos; posibilitar los procesos de evaluación orientados a la mejora; facilitar la implicación de todos en el proceso de inclusión; orientar a las personas que se incorporan a la institución; configurar progresivamente una institución con personalidad propia; y dirigir los procesos de innovación.

Algunos de los planes, programas y proyectos con una mayor extensión en la labor de la atención a la diversidad de los centros de educación secundaria, son los que destacamos a continuación, a partir de la recopilación de Sanahuja (2011):

4.3.1. Proyecto de convivencia.

Sus objetivos son potenciar la equidad educativa y el respeto hacia la diversidad; promover el compromiso de todos los agentes educativos en la mejora de la convivencia del centro y el entorno; fomentar la cultura de la mediación como herramienta básica en la gestión del conflicto; y contribuir a una cultura de paz y no violencia, junto con los valores que hacen posible preservar y enriquecer la vida de todas las personas.

El proyecto recoge las acciones dirigidas a la mejora de la convivencia y los mecanismos establecidos para la resolución de los conflictos en el aula, el centro y el entorno. Los principios que lo orientan se corresponden con la participación y la corresponsabilidad de la comunidad educativa y de los agentes educativos del entorno; una actuación global e integral; la descentralización para alcanzar una mejor contextualización; la normalidad desde propuestas claras e inclusivas; y la mejora constante.

Su contenido acostumbra a agruparse alrededor de tres bloques amplios: valores y actitudes (acogida, coeducación, competencia social, comunicación, educación antirracista, educación emocional, educación para la paz, inclusión y mediación), resolución de conflictos (absentismo,

conflictos leves y graves) y organización (participación del centro, estructura, gestión de recursos y normativa).

4.3.2. Programas de diversificación curricular.

Favorecen la adquisición de los objetivos y las competencias básicas de la etapa educativa. Para ello, los criterios de evaluación y los contenidos se organizan a través de una metodología específica y personalizada. Dicho de otro modo, el proceso de enseñanza y aprendizaje se ajusta a las necesidades concretas del alumnado.

Los programas deben especificar, fundamentalmente, los principios pedagógicos, metodológicos y organizativos; los criterios y los procedimientos de asignación del alumnado; los criterios organizativos; la programación didáctica; y los criterios de acreditación y evaluación.

Las formas organizativas y metodológicas, así como las adaptaciones curriculares que se pueden impulsar, son variadas:

- Plan Individualizado: facilita la planificación de medidas, actuaciones y soporte para dar una respuesta a las situaciones singulares y complejas del alumnado. La planificación es contextual, funcional, concreta y personalizada.
- Programa de acompañamiento escolar en educación secundaria: para mejorar las perspectivas escolares del alumnado con dificultades en la ESO (deficiencias en el proceso de aprendizaje de las áreas instrumentales básicas, ausencia de hábitos de trabajo, escasez de motivación por el estudio, retraso en el proceso de maduración personal y pobre integración en el grupo y el centro).
- Programa de apoyo a la implantación de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras: procura disminuir el abandono escolar, incorporando la formación del profesorado y la adecuando de la oferta formativa a las necesidades de los jóvenes en riesgo de exclusión social y las del mercado de trabajo.

4.3.3. Programas de cualificación profesional inicial.

Su destinatario es el alumnado mayor de 16 años que finaliza la ESO y no obtiene el título de graduado. Proporcionan una formación básica y profesional para la incorporación al ámbito laboral o la continuidad de un itinerario formativo. Los módulos que contienen aluden a una formación profesional específica, una formación básica de carácter general y una formación para la obtención del título de graduado en ESO. Pueden ofrecerse en colaboración con los Ayuntamientos (Plan de Transición al Trabajo), o bien en colaboración con el Servicio de Ocupación (Programas de Formación y Aprendizaje Profesional).

4.3.4. Plan de acogida.

Recoge el conjunto de actuaciones que el centro educativo pone en marcha para facilitar la adaptación del alumnado que, procedente de otros países, se incorpora de nuevo en el centro. Tiene las funciones de delimitar las actuaciones para facilitar la adaptación del alumnado recién llegado al centro; establecer una comunicación con sus familias; garantizar que el nuevo alumnado comprende el funcionamiento del centro; atender a las necesidades afectivas, emocionales, relacionales y personales; potenciar la autoestima; y proporcionar la orientación escolar y/o laboral necesaria.

4.3.5. Plan de atención a la diversidad.

Orientado a reducir y suprimir las barreras de aprendizaje y participación existentes, ofreciendo a todo el alumnado igualdad de oportunidades, desde la perspectiva de una educación inclusiva. El Plan especifica las actuaciones prioritarias que el centro articula para atender a las necesidades educativas de todo el alumnado y se sostiene sobre los principios de inclusión, normalización, personalización e igualdad de oportunidades.

4.3.6. Plan educativo de entorno.

Es una iniciativa de cooperación educativa para dar una respuesta integrada, y comunitaria, a las necesidades educativas de la infancia y la juventud, coordinando y dinamizando la acción educativa de una zona más allá del ámbito escolar.

Sus objetivos son: conseguir el éxito educativo de todo el alumnado, en todas sus dimensiones (personal, social, académica y laboral), para que desarrolle una identidad personal, rica y equilibrada, adquiera las competencias necesarias para responder de forma satisfactoria a los restos de la vida cotidiana y tenga las habilidades sociales y las actitudes idóneas para convivir en la sociedad actual; y promover la cohesión social a través de la educación intercultural y la equidad, para contribuir a crear un espacio común de valores compartidos por toda la ciudadanía que, desde el respeto a la diversidad, favorezca la convivencia.

Los bloques de actuación sobre los que incide tienen que ver con la sensibilización y la formación de los diversos agentes educativos, una escolarización óptima y equilibrada, la acogida del alumnado y las familias, la incentivación a los aprendizajes escolares, el soporte a la integración escolar, la educación más allá de la escuela, la orientación y el seguimiento académico y profesional, los espacios de encuentro y convivencia y la respuesta a las múltiples demandas sociales.

4.3.7. Plan de acción tutorial.

Para Sanahuja (2011:18), es:

“el marco en el que se especifican los criterios y procedimientos para la organización y el funcionamiento de las tutorías. En él se deberán incluir las líneas de actuación que los tutores desarrollarán con el alumnado. Es un instrumento para atender a la diversidad del alumnado”.

La implementación de un PAT ha de facilitar la atención, la participación y la integración del alumnado en la dinámica formativa, favoreciendo un óptimo desarrollo de las materias que cursa y el éxito académico. Al mismo tiempo, contribuye a la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, detectando las necesidades del alumnado y elaborando las respuestas oportunas para superarlas, a partir del seguimiento, el asesoramiento y el apoyo. Facilita así la orientación para que el estudiante pueda tomar decisiones con respecto a sus estudios y su futuro.

La acción tutorial, de acuerdo con Díez y otros (2011:94), tiene que incorporar la atención individualizada al alumnado con discapacidad; proporcionar el tiempo necesario para la orientación del alumnado en su aprendizaje; y, si fuera preciso, convenir el establecimiento de contactos continuados con algún familiar o persona de referencia para que éste le preste ayuda y soporte en el estudio.

4.4. Procesos organizativos implicados, condiciones y fases de los planes, programas y proyectos de atención a la diversidad.

El éxito de los planes, programas y proyectos de atención a la diversidad en los centros de educación secundaria depende no únicamente de su contenido y filosofía, sino también de la manera en cómo se organizan, de su coherencia con las políticas del centro en los que se enmarcan, de la consideración de las condiciones adecuadas y del respeto a las fases que tienen que considerar.

La promoción de un cambio institucional, como el que puede llegar a generar la implantación de estos planes, programas y proyectos, es compleja puesto que debe orquestarse en el marco de una historia y una realidad institucionales configuradas por múltiples subsistemas relacionados que implican diferentes niveles de cambio. Por eso, unos cambios de tal magnitud van a afectar a la macro estructura de los centros, pero también a la micro estructura (órganos, personas, unidades, etc.), barriendo distintos ámbitos (pedagógico, didáctico, organizativo y otros). En procesos de cambio sería preciso defender la necesidad de conocer el contexto de actuación a partir de la evaluación (¿qué pasa?), la investigación (¿por qué pasa?) y la innovación (¿qué cambiar?).

Además, debemos considerar la voluntad personal y política de cambiar, la formación, los recursos y la profesionalidad, o lo que es lo mismo el querer, el poder, el saber y el saber hacer. Todo ello comporta toda una serie de transformaciones en los centros educativos:

- Concretar en los planteamientos institucionales la filosofía y el contenido que han de presidir las acciones inmersas en los procesos de atención a la diversidad. Las prioridades establecidas y los mecanismos de seguimiento y control de los planes, programas y proyectos también deberán contemplarse aquí.
- Determinar estructuras de apoyo para la ejecución y el desarrollo de los planes, programas y proyectos de atención a la diversidad, generales y particulares (responsables de la acogida, coordinadores de diferentes servicios y unidades de refuerzo, etc.).
- Fomentar una cultura docente sensible y potenciadora de la relación con los problemas reales del alumnado.
- Apoyo activo y decidido por parte de los responsables institucionales, que tienen que animar los procesos y proporcionar los recursos que se precisen.
- Desarrollar planes de trabajo con prioridades para ampliar y potenciar la filosofía institucional, pudiendo ser revisados sistemáticamente.
- Prestar atención a algunos de estos aspectos puede ayudar a mejorar la presencia necesaria de procesos de atención a la diversidad en los centros educativos. Pero, sobre todo, hay que tener presente que la acción organizativa se va a caracterizar por la atención prestada a las múltiples relaciones que se den entre los diversos elementos que la configuran.
- El diseño y el desarrollo de estos planes, programas y proyectos, implica, por lo menos, tres niveles: adaptación a las necesidades de cada contexto y a sus prioridades; creación de condiciones internas; y aplicación de cambios en los procesos formativos. También, precisan de algunas condiciones:
- Clima humano positivo para favorecer la comunicación entre las personas. Relaciones de vecindad y trato son adecuadas en un marco donde los intereses colectivos están por encima de los individuales.

- Consenso entre las personas clave porque es imprescindible contar con el apoyo de las personas que por su situación y reconocimiento pueden incidir de manera determinante en el éxito de los planes, programas y proyectos.
- Recursos pertinentes y de distinta naturaleza (coordinadores, recursos para la difusión, atención a las necesidades específicas, etc.).
- Compromiso personal porque los cambios los realizan las personas y es importante avanzar en propuestas asumidas por los implicados. Es fundamental vincular las situaciones deseadas con las percepciones, las expectativas y las experiencias previas de los participantes.
- Progresividad, porque un cambio efectivo implica procesos de asimilación personal y cambios de actitudes que no se dan en poco tiempo.
- Sinergias entre apoyos externos e internos, pensando y practicando la colaboración para avanzar en planes, programas y proyectos de común interés.
- Estos factores pueden incidir en el proceso de iniciación de los planes, programas y proyectos de atención a la diversidad en los centros educativos, pero la influencia de los mismos no debe considerarse como un punto de partida imprescindible. Lo importante es entender que se trata de procesos y que como tales pueden replantearse finalidades y objetivos en función de las repercusiones que se vayan adquiriendo.
- Estos procesos conllevan también todo un conjunto complejo de procedimientos y estrategias vinculadas a la construcción, el desarrollo y la evaluación de los mismos. Algunas fases que pudieran proporcionar pistas para la mejora de las posibilidades de éxito de los planes, programas y proyectos, podrían ser:
 - Crear condiciones: incidiendo en el contexto que ha de permitir y alimentar los planes, programas y proyectos. Aquí se delimitan el grado de demanda existente, las necesidades a satisfacer, las resistencias y los obstáculos, o la identificación de los aspectos susceptibles de mejora, entre otros.
 - Diseñar: concretando los objetivos que se pretenden, estableciendo el plan de actuación, comprometiendo recursos, fijando resultados esperados y su evaluación. Aquí los agentes involucrados debieran operar desde la lógica del máximo consenso.
 - Difusión: dando a conocer los planes, programas y proyectos a sus participantes para que los adopten y utilicen.
 - Estructurar el proceso de seguimiento: para concretar acciones precisas encaminadas a analizar la gestión y la estructuración de los planes, programas y proyectos, así como la incorporación de los cambios necesarios y la readaptación a las nuevas situaciones.
 - Evaluar: en coherencia con los diseños establecidos y tomando en cuenta las informaciones y los datos que los procesos de seguimiento proporcionan (evaluar resultados y procesos para la mejora permanente).
 - Incorporar nuevos procesos a la cultura institucional: desde la rutina de los mecanismos establecidos y pudiéndolos aplicar a otros ámbitos y escenarios.
 - Difundir avances: cumpliendo con el compromiso con la sociedad al extender a otras instituciones los avances logrados y, por ende, convirtiendo el conocimiento propio en social y accesible a los demás.

Con estas fases podemos describir qué sucede y orientar los mecanismos de cambio en las dinámicas implicadas por los planes, programas y proyectos para la atención a la diversidad en los centros. Estos pasos, que no son referentes aislados, se relacionan entre sí de manera flexible e interdependiente. Pero también es importante concretar el contenido de las fases para ver dónde empieza y acaba una u otra y, por lo tanto, ver lo que las caracteriza. Asimismo, conocer las condiciones relacionadas con el liderazgo, la implicación de los participantes, los procesos de coordinación, la planificación de la enseñanza adaptada al alumnado y el uso pertinente de los recursos.

4.5. El camino hacia la inclusión en los centros de educación secundaria.

Tradicionalmente se plantaron varios niveles de integración (Ortiz, 1982; Jarque, 1985): física (ubicando al alumnado en un ambiente normalizado), funcional (realizando actividades junto con los demás), social (aceptación del estudiante con discapacidad por parte de los demás) y societal (representa la normalización de las vivencias cotidianas).

Hoy, el trayecto por el logro de la integración se sostiene sobre la base del reconocimiento de algunas claves: la existencia de diferencias interindividuales y necesidades individuales; la identificación de necesidades especiales relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje; un planteamiento heterogéneo de la enseñanza para proveer una mejor atención a las necesidades del alumnado; un modelo de centro educativo que participe de los principios de flexibilidad, colaboración, efectividad e inclusión de la diversidad de las personas; o el rol docente como mediador para el aprendizaje del alumnado.

Generalmente, el alumnado con necesidades educativas requiere tiempo para aprender, adaptaciones protésicas y soportes. En el contexto de los centros de educación secundaria se debiera velar por un adecuado ambiente de aprendizaje, valorar las capacidades y las necesidades del alumnado, un contacto social favorecedor de la integración y otros condicionantes organizativos como pueden ser los servicios y recursos que se proporcionan.

Algunas variables mencionadas que deben tenerse en cuenta para la formación del alumnado con necesidades educativas y que coinciden con las defendidas por Ashman y Conway (1990) son: variables ecológicas, que ponen el énfasis en el ambiente en que el aprendizaje tiene lugar (clima del aula, uso del espacio y del tiempo de clase, participación e interacción, etc.); variables curriculares, que se centran en la forma en que se presenta la información al estudiante (adaptación de materiales, etc.); y variables de la enseñanza directa, que se refieren a las maneras en cómo el docente orquesta el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El proceso formativo y de aprendizaje ha de tener pues validez ecológica (adquisición de competencias útiles para la resolución de problemas reales), validez formativa (funcionalidad del aprendizaje), validez personal (asumiendo la individualidad como eje del proyecto formativo) y normalización (recibiendo atención dentro del sistema ordinario).

Sobre la base de las preocupaciones anteriores, nos planteamos: ¿qué tipo de centros educativos requerimos para responder a la diversidad de alumnado?, ¿qué estrategias son las más adecuadas para atender a la heterogeneidad de alumnado?, ¿cuál debe ser el papel del profesor-tutor?, ¿qué cambios se requieren en el proceso de enseñanza y aprendizaje?, entre otras cuestiones a dilucidar.

Desde la integración, cualquier persona se erige en sujeto de derecho a pesar de las características y las particularidades que cada individuo pueda presentar. Para Jurado (2007), los aspectos que han contribuido al desarrollo de la corriente integracionista, y que tienen grandes consecuencias para la educación, han sido: el aumento del fracaso escolar y la necesidad de dar respuesta a una población escolar heterogénea, considerando las características diferenciales de los estudiantes y la enseñanza individualizada (Howe y Lauter, 1970; Skinner, 1954); la crítica al diagnóstico tradicional respecto a su validez científica, a su función de instrumento social de etiquetaje y segregación (Cavallini, 1975) o a su condición de propulsor de expectativas negativas (Rosenthal y Jacobson, 1980); la influencia de las corrientes antipsiquiátricas a favor de la desinstitucionalización e integración de las personas objeto de tratamiento psiquiátrico; las presiones sociales a favor del cambio en el tratamiento de las personas discapacitadas; la concienciación de profesionales sobre la mejora que implica la integración en el proceso educativo; los cambios legislativos que han favorecido la integración; la investigación y las experiencias que demuestran las posibilidades educativas y sociales de las personas discapacitadas (Ellis, 1981); y los avances técnicos que procuran ambientes protésicos y la normalización (Fernández de Villalta, 1988).

De hecho, en los últimos tiempos el espíritu en relación a las personas con necesidades educativas podría incluso equipararse a las características planteadas por Ingalls (1982:407-415) para las personas con retraso mental, pero transferibles a nivel general, y que se traducen en: poner el énfasis más en las semejanzas que en las diferencias; reconocer que la persona con necesidades especiales puede mejorar si se la provee de oportunidades para responder adecuadamente; poner en tela de juicio las concepciones que clasifican y estigmatizan; insistir en la no imposición de etiquetas; ofrecer un tratamiento individualizado; aumentar los derechos legales de las personas con discapacidad; aumentar la tolerancia hacia la diversidad; reconocer que ciertas discapacidades se originan en las condiciones sociales; insistir en la prevención; y planificar y coordinar todos los servicios de atención a las personas con discapacidad.

Sin embargo, el reto queda fijado en pasar de la integración a la inclusión y, por lo tanto, avanzar hacia una normalidad educativa en la que todas las personas forman parte del sistema educativo y nadie se ubica fuera del mismo. Aquí, las diferencias entre las personas representan un hecho enriquecedor y no son un hándicap.

Este movimiento para la inclusión debe articularse alrededor de tres ejes (Jurado, 2007): a) en su origen, con principios y valores que superan el marco de la integración; b) en su base filosófica e ideológica, considerando el centro educativo como un agente de cambio y progreso, enmarcado en un nuevo modelo de sociedad; y c) en su desarrollo práctico, a partir de estrategias educativas focalizadas en la interacción y en beneficio de una educación de calidad para todos, sin ningún tipo de exclusión. Así, por ejemplo, deberíamos aglutinar en el aula, de forma interactiva, todos los elementos que forman parte de ella y a su entorno; cooperación por parte de todos; objetivos educativos y no sólo académicos; re-elaboración curricular; la diversidad como fuente de aprendizaje; educación en valores y actitudes; o evaluación en base al trabajo desarrollado por cada alumno).

La inclusión representa, de alguna manera y siguiendo a Sebba y Ainscow (1996), un proceso por el que el centro educativo trata de dar respuesta a todos los individuos como alumnos y reconstruye el currículum para llegar a todo el alumnado individualmente. Y nosotros coincidimos con estos autores por cuánto en el desarrollo de unas prácticas más inclusivas es necesario considerar los procesos conectados de inclusión y exclusión; y que el apoyo educativo de los profesionales de la educación sobre algunos grupos de alumnos con necesidades es necesario para responder a la diversidad en determinadas fases y momentos.

4.6. Referencias bibliográficas.

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Schools*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2002). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30, nº 1, 25-44.
- Ashman, A. y Conway, R. (1990). *Estrategias cognitivas en educación especial*. Madrid: Santillana, S.L.
- Campos, M^a.J. et al. (2002). *Indicadores de calidad para la integración escolar*. Madrid: FEAPS.
- Cavallini, G. (1975). *La fábrica del deficiente: escuela, sociedad, cultura*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Davis, G. y Thomas, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M. A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo, I. y Moral, E. (2011). *Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad*. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Ellis, N.R. (1981). *Investigación en retraso mental. Panorama internacional, Vol. 3*. San Sebastián: SIIS.
- Fernández de Villalta, M. (1988). *Tecnologías de la información y discapacidad*. Madrid: Fundesco.
- Gurdián, A. (2002). Rompiendo prejuicios y provocando rupturas. En R. Jiménez (Ed.) *Las personas con discapacidad en la educación superior* (pp.127-139). San José: Fundación Justicia y Género.
- Lauter, P. y Howe, F. (1970). How the Schools Systems are Rigged for Failure. *New York Review of Books*, Vol. 14, Issue 12, 14-21.
- Ingalls, R.P. (1982). *Retraso mental, la nueva perspectiva*. México: Editorial Manual Moderno.
- Jarque, J.M. (1985). La integración: perspectiva histórica y situación actual. *Siglo Cero*, nº 101, 20-25.
- Jurado, P. (2007). *Integración educativa y socio-laboral*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona (Materiales para la Docencia).
- Moreno, X. (2011). *Los servicios psicopedagógicos externos y el diagnóstico en educación*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona (Material para el Máster en Intervención y Asesoramiento Psicopedagógico para Profesionales).

Montero, C. (2002). Accesibilidad al entorno en los centros de educación superior. En R. Jiménez (Ed.) *Las personas con discapacidad en la educación superior* (pp. 111-123). San José: Fundación Justicia y Género.

Ortiz, C. (1982). Concepto de integración escolar. *Educación Especial*, vol. 1, 5, 5-8.

Ramasut, A. y Reynolds, D. (1993). Developing Effective Whole School Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. En R. Slee (Ed.) *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration* (pp. 219-240). London: RoutledgeFalmer.

Rodríguez, G. (1991). *Investigación evaluativa en torno a los factores de eficacia escolar de los centros públicos de EGB*. Madrid: UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Tesis doctoral inédita.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Ed. Marova.

Sanahuja, J.M^a. (2011). *Las estructuras organizativas*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona (Material para el Máster en Intervención y Asesoramiento Psicopedagógico para Profesionales).

Sebba, J. y Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, Issue 1, 5-18.

Skinner, B.F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Education Review*, vol. 24, 86-97.

CAPÍTULO 5

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE MÉXICO

Hernán Medrano Rodríguez (I. Investigación IIIIPE, Escuela de CC. Educación)
Guadalupe Palmeros y Ávila (U. Juárez Autónoma de Tabasco)
Adoración Barrales Villegas (U. Veracruzana)

5.1. Introducción

La educación secundaria en México es parte de la educación básica, se cursa en tres grados, regularmente entre los 12 y los 15 años de edad; es obligatoria y se le considera propedéutica ya que es requisito haberla concluido para ingresar al siguiente nivel educativo. En el ciclo escolar 2010-2011, se registraron en las escuelas secundarias poco más de seis millones de estudiantes, que fueron atendidos por 381 mil docentes en casi 36 mil escuelas.

Las comunidades rurales e indígenas han estado en el foco de atención en los últimos años en México y han recibido por ello programas que demuestran buenos resultados tanto en lo económico como en lo social. Los programas educativos que atienden principalmente a comunidades desfavorecidas o en desventaja social, son actualmente objeto de revisión y de propuestas para aplicarlos en otras modalidades de educación secundaria, por el éxito que han demostrado en el logro educativo.

Los resultados que arrojan las evaluaciones nacionales de logro académico, indican que aunque se aprecia un avance, los conocimientos que demuestran los alumnos en su mayoría son insuficientes o bajos y que existen escuelas secundarias que reiteradamente los obtienen, siendo su atención una prioridad nacional.

En este trabajo revisaremos algunas de las políticas públicas que se han implementado o fortalecido en los últimos seis años, que es la cantidad de tiempo que dura cada período de gobierno federal y que en México concluye precisamente en 2012, con el propósito de observar su impacto en la atención a la diversidad de estudiantes de educación secundaria.

El análisis de la organización de los programas educativos que derivan de las políticas públicas y la experiencia obtenida al atender en forma favorable a: grupos minoritarios, en desventaja, de comunidades indígenas o rurales marginados de educación secundaria; permite revisar las propuestas educativas utilizadas y tratar de trasladar el modelo a las escuelas en las que la mayoría de sus alumnos obtienen los resultados más bajos en logro educativo, medido mediante pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional. Las propuestas están en proceso y los resultados podrán ser evaluados en los próximos años.

5.2. El Sistema educativo y la atención a la diversidad para menores entre 12 y 15 años de edad.

La educación básica del Sistema Educativo Mexicano es obligatoria y contempla los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria. La educación secundaria dura un mínimo de tres años

en la modalidad escolarizada y se cursa entre los 12 y los 15 años de edad. La modalidad escolarizada incluye las variantes de secundaria general, técnica, telesecundaria, comunitaria y migrante; se cursa mediante el uso de un currículo nacional, normado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), responsable de establecer los planes y programas de estudios para toda la educación básica.

En México también se ofrece la educación secundaria en la modalidad abierta, destinada a quienes no pueden incorporarse a los servicios escolarizados, y se ofrece mediante asesorías pedagógicas y exámenes escritos para validar los conocimientos. Quienes son mayores de 15 años, pueden optar por estudiar la educación secundaria en modalidad para trabajadores, en ocasiones con la misma metodología de la modalidad abierta, o en secundarias nocturnas en modalidad escolarizada.

De acuerdo con las estadísticas de la SEP, durante el ciclo escolar 2010-2011, sólo el 96.5% de los alumnos que egresaron durante el ciclo escolar anterior, ingresaron al primer grado de la educación secundaria. La matrícula en la modalidad escolarizada fue de 6.1 millones de estudiantes, lo que implica una cobertura del 95.9% (ver gráfico 1) de jóvenes de entre 13 y 15 años que cursan la educación secundaria (SEP, 2011B p. 71).

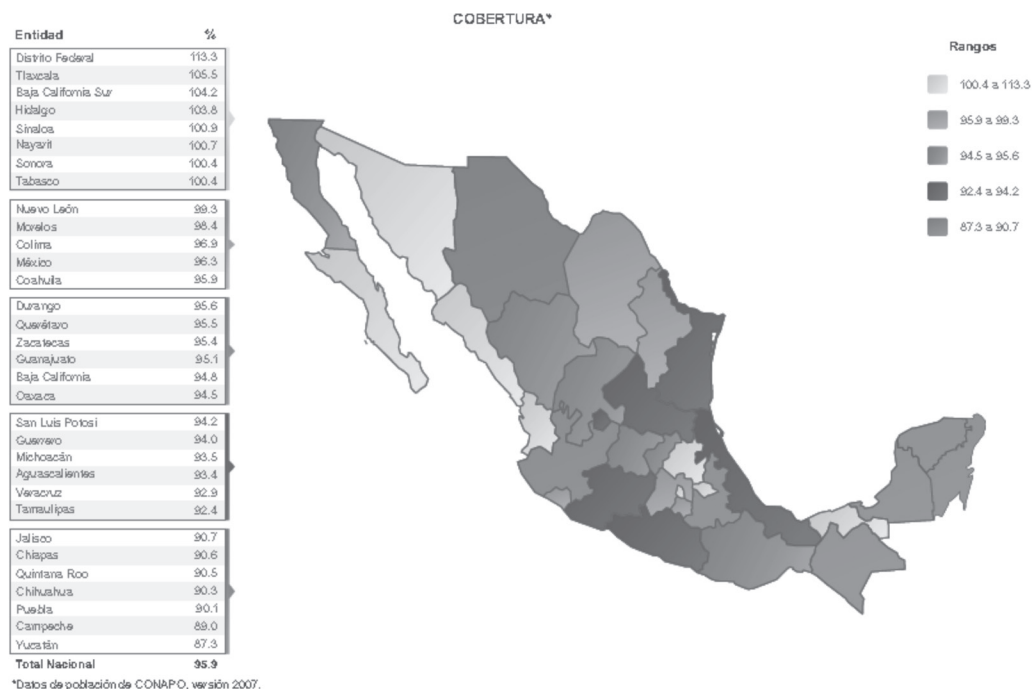
El sistema escolarizado de educación secundaria atendió en las 32 Entidades Federativas a un total de 6 137 546 estudiantes, en 35 921 escuelas, con 381 724 docentes. Por su sostenimiento económico las escuelas de educación básica pueden ser: federales, estatales o autónomas y particulares. Las escuelas secundarias federales ocuparon el 8% del total (2 976); las estatales y autónomas el 80% (28 661) y las particulares el 12% (4 284).

En México las escuelas particulares no reciben financiamiento público, aunque tampoco se pagan impuestos por los servicios de educación que ofrecen. Con los datos señalados en el párrafo anterior, podemos deducir que la mayoría de los centros escolares (88%) es de financiamiento público y el 12% restante de sostenimiento privado.

Al dividir las escuelas secundarias por el tipo de servicio que ofrecen, encontramos que casi la mitad (17 955) son telesecundarias, el 30% pertenece a la modalidad general (11 037); casi el 13% son secundarias técnicas (4 535); casi el 6% son secundarias comunitarias (2 090); y el 1% son secundarias para trabajadores (304).

Entre las Entidades Federativas que presentan mayores problemas para asegurar la educación secundaria en sus poblaciones y de acuerdo a datos de la SEP, tienen una eficiencia terminal baja y una deserción alta, se encuentran: Michoacán, Guerrero, Jalisco, Campeche, Querétaro, Durango, Chihuahua, Yucatán, Zacatecas, Tamaulipas, Baja California, Quintana Roo, Chiapas, Sinaloa y Oaxaca.

Gráfico 1: Cobertura de la educación secundaria (SEP, 2011B p 82)



5.2.1 Políticas públicas para la atención a la diversidad.

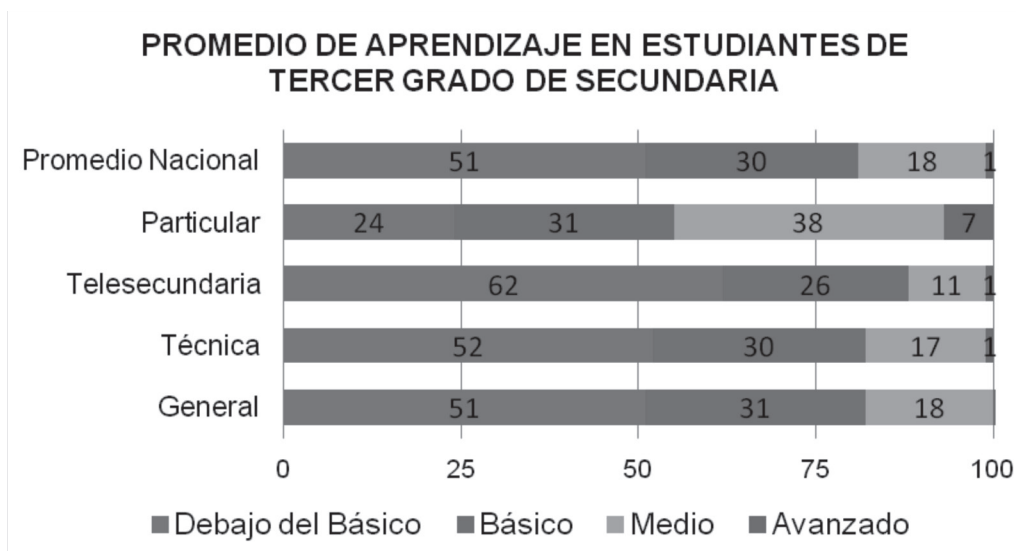
Aunque existen en México una serie de políticas públicas orientadas a la mejora de la calidad de la educación, en este trabajo destacaremos las principales políticas públicas que el gobierno ha generado para favorecer la atención educativa de grupos minoritarios o marginados en lo que respecta a la educación secundaria.

El Presidente de la República Mexicana presenta por obligación establecida en el Artículo 26 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, al inicio de su gestión (cada seis años), su Plan Nacional de Desarrollo (PND). El gobierno en turno (2006-2012) que preside el Lic. Felipe Calderón Hinojosa presentó su PND a principios del 2007, dividido en cinco ejes de política pública.

En relación con el tema que nos ocupa, se encuentra el eje 3. Igualdad de Oportunidades, orientado a lograr el desarrollo humano y el bienestar de los mexicanos a través de la igualdad de oportunidades. En el documento se reconoce la problemática de la eficiencia de la educación secundaria (ver gráfico 2) y lo considerable de la brecha entre los resultados de las escuelas públicas y las escuelas privadas. En el documento se señala:

“ Las pruebas EXCALE y ENLACE, aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) respectivamente, muestran que la condición socioeconómica de los estudiantes es el factor que más se relaciona con el nivel de logro educativo. Así, las escuelas urbanas presentan niveles de logro sistemáticamente más elevados que las telesecundarias o las escuelas de educación indígena. Las escuelas privadas alcanzan calificaciones mejores a las logradas por las escuelas públicas. Por su parte, los alumnos de telesecundaria, educación comunitaria e indígena son quienes obtienen los puntajes más bajos”.

Gráfico 2: Promedio de aprendizaje en secundaria (PND, 2007 p 178)



El PND 2007-2012 se propuso entre otros, tres objetivos de impacto en los resultados de la educación y relacionados con el tema que nos ocupa; esto es, el logro académico, la permanencia y la culminación de la educación secundaria. Los siguientes objetivos con sus respectivas estrategias guiaron las políticas públicas del sexenio: Elevar la calidad educativa; Reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas; e Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.

Derivado de lo anterior, comentaremos las acciones relacionadas con el desarrollo de tres políticas públicas que tienen un alto impacto en estudiantes de educación secundaria, principalmente miembros de grupos vulnerables o porque impactan en los docentes que son estimulados con incentivos económicos si demuestran una mejora del logro educativo en sus estudiantes. Los programas no son de creación reciente, pero tienen en común que sus acciones se han modificado en los últimos años y se puede observar un impacto en la atención a la diversidad en educación secundaria. Explicaremos por ello los programas: Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE); Programa de Desarrollo Humano Oportunidades y Programa Carrera Magisterial.

A.- Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)

El 10 de septiembre de 1971 se publicó en el Diario Oficial de la Federación, el decreto de creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), como Organismo Público Descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, que tenía por objeto allegarse recursos complementarios, económicos y técnicos, nacionales o extranjeros para aplicarlos al desarrollo de la educación en el país.

Con el paso del tiempo, el CONAFE fue realizando acciones con el propósito de reducir las desigualdades en materia de oportunidades educativas, buscando abatir el rezago en la educación inicial y básica. Para fortalecer las acciones del organismo y afirmar las estrategias de trabajo fijadas en el PND 2007-2012, en marzo del 2012 fue modificado el Decreto de creación y entre otras cosas se fijó su objeto como:

ARTÍCULO 2.- “*EL CONSEJO tendrá por objeto promover, coordinar y ejecutar las acciones que, en el ámbito de la Administración Pública Federal, permitan el pleno ejercicio del derecho a la educación inicial y básica dirigida a la población de las localidades rurales con mayor rezago social del país, garantizando una mayor equidad e igualdad de oportunidades de acceso*” (DOF, 2012).

Con el objetivo de ampliar y diversificar las oportunidades educativas, el CONAFE orientó sus esfuerzos a la atención de niñas, niños y jóvenes de las localidades con alto y muy alto rezago social y educativo del país, para que reciban los beneficios de la educación inicial y se inscriban, permanezcan y culminen su educación básica. Con esa propuesta se ha pretendido contribuir a abatir el rezago educativo, medido a través de indicadores de eficiencia terminal, reprobación, deserción y repetición.

Entre las tareas del CONAFE realiza, se encuentran la mejora de la infraestructura y el equipamiento educativo; entrega de materiales escolares y de recursos didácticos; apoyo a la capacitación de los docentes; fortalecimiento de la participación de los padres de familia en la educación de sus hijos, e instalación y operación de los servicios educativos comunitarios, de los cuales hablaremos más adelante.

B.- Programa de Desarrollo Humano OPORTUNIDADES

El Programa Oportunidades inició en 1997 con el nombre de Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) y tenía como objetivo inicial eliminar el círculo vicioso de baja o nula escolaridad, enfermedades, insalubridad y desnutrición que caracterizan a la pobreza, mediante el apoyo a familias en situación de pobreza extrema, a efecto de impulsar y fortalecer sus capacidades y potencialidades, elevar su nivel de vida y propiciar su incorporación al desarrollo, mediante el mejoramiento de las condiciones de educación, salud y alimentación particularmente de niños y jóvenes (DOF, 1997).

En marzo del 2002, al decretar la Coordinación Nacional del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, le fueron fijadas entre otras las funciones de promover estrategias y acciones para la educación, la salud, la alimentación, así como para fomentar el empleo, el ingreso y el ahorro de las familias en situación de pobreza extrema, a efecto de impulsar y fortalecer sus capacidades y potencialidades, elevar su nivel de vida, generar oportunidades y propiciar su incorporación al desarrollo integral (DOF, 2002).

C.- Programa Nacional de Carrera Magisterial

En 1992 el Gobierno Federal y los Gobiernos de los Estados de la República Mexicana, signaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que entre otras cosas estableció el Programa Nacional de Carrera Magisterial, desarrollado con el fin de elevar la calidad de la educación básica, mediante un sistema de estímulos económicos de promoción horizontal para las y los docentes de escuelas públicas.

Las principales características de impacto del programa son el desarrollo de la cultura de la evaluación a escuelas, docentes y estudiantes; el fomento a la formación continua y al desarrollo profesional de directivos y docentes; y el reconocimiento de los mejores desempeños profesionales, en relación con el aprovechamiento escolar de los alumnos.

Como complemento al Programa Nacional de Desarrollo (PND), anteriormente comentado, cada Secretaría de Estado presenta su Programa Sectorial al inicio del período de Gobierno. En el caso

del relacionado con Educación, se estableció el compromiso de: “Abrir una nueva fase del programa Carrera Magisterial acorde con las necesidades de actualización docente y con los resultados de las evaluaciones educativas” (PSE, 2007).

El 9 de agosto de 2011, se emitieron los nuevos Lineamientos Generales del Programa Nacional de Carrera Magisterial que impactan directamente en la práctica profesional de los docentes de educación básica. Entraron en vigor a partir del inicio de la Vigésima Primera Etapa del programa, durante el ciclo escolar 2011-2012, bajo los argumentos siguientes:

“Transforma el sistema de evaluación para centrarlo en el logro académico de los alumnos, en el fortalecimiento de la profesionalización de los maestros, en el reconocimiento y valoración del tiempo que dedican a las actividades extraclase, a su experiencia docente y al dominio de los conocimientos sobre su materia de trabajo.

Promueve el compromiso de los docentes con el aprendizaje de los alumnos al asumir que los logros de los educandos deben ser el núcleo en torno al cual se organice la acción educativa.

Estimula a los docentes con mejor desempeño y fortalece su reconocimiento social, mediante la promoción de la formación continua de los participantes y compromete a la autoridad educativa a establecer programas pertinentes de capacitación, actualización y superación profesionales congruentes con los resultados del sistema de evaluación.

Reconoce el tiempo extraordinario que los docentes dedican a la comunidad escolar a través de Actividades Cocurriculares, que al sistematizarse en un plan de trabajo serán evaluadas y consideradas en el Programa.

Incorpora evaluaciones específicas para cada una de las vertientes de participación, relacionadas con las competencias necesarias para el desarrollo de las funciones asignadas y reconoce la experiencia acumulada” (SEP-SNTE, 2011).

5.2.2 Programas educativos con impacto en atención a la diversidad.

Partiendo de las políticas públicas de apoyo a la atención de la diversidad de estudiantes de educación secundaria que señalamos en el apartado anterior, analizaremos brevemente los programas educativos que se derivan de dichas políticas y que impactan en los grupos vulnerables y minoritarios.

A.- Servicios Educativos Comunitarios

El CONAFE ha desarrollado recursos y afinado prácticas educativas que le han permitido generar un modelo educativo acorde a las necesidades y características de las niñas, niños y jóvenes de las localidades con alto y muy alto rezago social y educativo del país.

El modelo educativo organiza los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) mediante una propuesta flexible, pertinente bilingüe e intercultural. Su método de trabajo es del tipo multigrado; esto es, un grupo de estudiantes con diferentes conocimientos y edades reunidos en un mismo espacio con una figura docente llamada instructor comunitario. El CONAFE proporciona el material de apoyo para el aula, los útiles escolares y la formación necesaria para los instructores.

Los instructores comunitarios son jóvenes de entre 15 y 29 años de edad, originarios por lo regular de zonas rurales y con escolaridad mínima de secundaria, cuya tarea es ser un facilitador o mediador del aprendizaje. Son capacitados en el uso de materiales y estrategias didácticas que favorecen la interacción de las y los estudiantes con el conocimiento, con su entorno, con sus compañeros y con la figura educativa. Realizan una especie de servicio social durante uno o dos años y durante ese tiempo se instalan en la comunidad a la que atienden; posteriormente, si lo desean, reciben una beca para continuar con sus estudios y un apoyo económico mensual de hasta sesenta meses, mientras realizan sus estudios.

Las escuelas secundarias del Modelo Educación Comunitaria, están ubicadas en zonas alejadas, por lo regular en pequeñas comunidades en las que se utiliza la modalidad de Telesecundaria, que se caracteriza por el uso del recurso de la televisión con fines educativos y la participación de un docente responsable de todas las asignaturas y grados, en este caso el instructor comunitario. Todas las escuelas secundarias que apoya CONAFE son en la modalidad Telesecundaria, aunque no todas las Telesecundarias pertenecen a CONAFE, ni son atendidas por instructores comunitarios.

B.- Componente educativo del programa OPORTUNIDADES

Como señalamos anteriormente, el programa OPORTUNIDADES promueve el desarrollo humano de la población de extrema pobreza, mediante una serie de apoyos divididos en seis componentes con sus respectivas acciones de corresponsabilidad. En este espacio solamente comentaremos los apoyos que el programa ofrece en el componente educativo, y que impactan directamente en estudiantes de educación secundaria.

El componente educativo se divide en dos tipos de apoyo, por una parte se otorgan becas educativas a niños, niñas y jóvenes menores de 18 años, miembros de familias beneficiarias e inscritos en escuelas de modalidad escolarizada, de educación básica, en grados escolares entre 3º de primaria y 3º de secundaria. Asimismo, se otorgan apoyos para que dichos alumnos adquieran al inicio del ciclo escolar, los útiles básicos que les permitan seguir estudiando.

Con el fin de fomentar la permanencia de mujeres en el sistema educativo, las becas que se otorgan a las estudiantes de secundaria y de educación media superior son de mayor cantidad que las que se otorgan a los hombres. Las becas se entregan durante diez meses del ciclo escolar, y su monto es creciente a medida que el grado que se cursa es más alto.

La corresponsabilidad de los padres de familia o tutores con el componente educativo del programa OPORTUNIDADES, implica que para recibir los apoyos económicos los becarios estén inscritos y se certifique su asistencia regular a la escuela. Con este programa se apoya a estudiantes de grupos vulnerables para que el factor económico no impida que completen su educación básica.

C.- Docentes frente a grupo en Carrera Magisterial

El Programa Nacional Carrera Magisterial, divide la participación en tres vertientes: docentes frente a grupo, maestros en funciones directivas o de supervisión y profesores en actividades técnico pedagógicas. Dado el tema de este trabajo, relacionado con la atención a estudiantes de educación secundaria, solamente hablaremos de la primera vertiente, Docentes Frente a Grupo, por ser la que evalúa todo lo relacionado con la atención directa de los alumnos durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

La primera vertiente se evalúa mediante cinco factores, recientemente modificados en los Lineamientos Generales del 2011 (SEP-SNTE, 2011, p. 29). En este espacio solamente hablaremos de los dos factores que se relacionan directamente con el trabajo de los docentes en el aula o en la escuela y que puede favorecer la atención de estudiantes de grupos vulnerables para que concluyan la educación secundaria, el factor Aprovechamiento Escolar y el llamado Actividades Cocurriculares.

Tabla 1: Factores a evaluar en la vertiente Docentes Frente a Grupo

PRIMERA VERTIENTE		
FACTORES		PUNTAJE MÁXIMO
1	APROVECHAMIENTO ESCOLAR	50
2	FORMACIÓN CONTINUA	20
3	ACTIVIDADES COCURRICULARES	20
4	PREPARACIÓN PROFESIONAL	5
5	ANTIGÜEDAD	5
TOTAL		100

Como podemos observar en la tabla 1, el factor Aprovechamiento Escolar tiene la más alta ponderación y se obtiene de los resultados promediados de aciertos en una evaluación aplicada a los alumnos de una asignatura y grado al que le imparta el docente que participa en el programa Carrera Magisterial.

Para reconocer y estimular la labor de los docentes con alto desempeño en el aprendizaje de sus alumnos y considerar las diferencias contextuales en las que se ofrece el servicio educativo, los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial señalan:

“6.2.5. A los docentes que laboran en la Primera Vertiente de la educación básica regular y que obtengan logros educativos con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, se les otorgará un Puntaje Adicional de hasta 10 puntos, el cual, sumado a lo obtenido en Aprovechamiento Escolar, no deberá rebasar los 50 puntos asignados al factor.

6.2.6. La asignación de los puntajes del factor Aprovechamiento Escolar considerará las condiciones en que laboran los docentes; por ello, los alumnos serán ubicados en diferentes grupos de calificación, de acuerdo con los criterios que establezcan” (SEP-SNTE, 2011, p. 30).

Al factor Actividades Cocurriculares le corresponden hasta 20 puntos, los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial las definen como:

“Se refiere al conjunto de acciones extraordinarias que realizan los participantes fuera del horario de trabajo dirigidas al fortalecimiento del aprendizaje de los alumnos, a favorecer la integración social, generar las condiciones propicias para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y promover en la comunidad un ambiente seguro y sano. Entre esas acciones se encuentra la prevención de las adicciones, el fomento de la lectura, la preparación para el cambio de nivel educativo, la promoción de la convivencia respetuosa y equitativa, entre otras” (SEP-SNTE, 2011, p. 33).

5.3. Educación secundaria por televisión en México.

La Secundaria por Televisión inició en México en 1964, aunque fue hasta 1968 que se logró la transmisión por señal abierta por lo que es esta fecha la que se considera como el inicio de la Telesecundaria, con el uso de la televisión como herramienta para fines educativos. El objetivo inicial fue ampliar la cobertura llevando la educación secundaria a las comunidades rurales e indígenas, aunque también se ofreció en zonas urbanas y céntricas del Distrito Federal, sede de las autoridades del Gobierno Federal y por ende con mayores recursos para la operación de cualquier programa educativo.

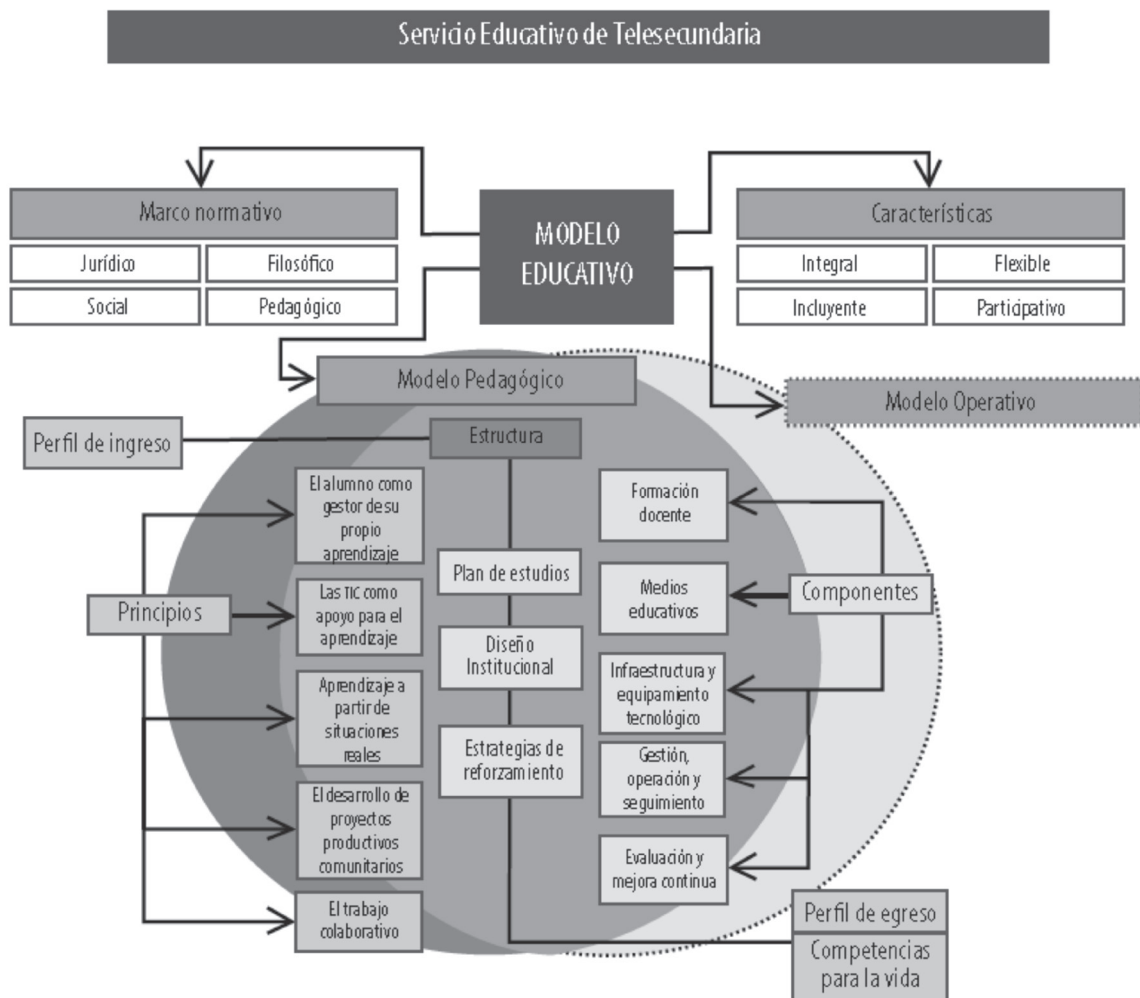
La telesecundaria atendía en la década de los 70 a un promedio del 2.45% de los estudiantes de educación secundaria; para finales de los 80 alcanzó una matrícula del 10.61% de dicha población y en la actualidad, atiende a un promedio de poco más del 20% ya que tubo una población en el ciclo escolar 2010-2011 de 1 263 113 estudiantes.

Con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en 1992, la telesecundaria reorientó la propuesta pedagógica con el propósito de promover la vinculación del aprendizaje con las necesidades del alumno, sus familias y comunidades.

“Así, se pasó de una estrategia basada en las Guías de estudio y los programas televisados, al de dos libros para los alumnos, uno denominado Guía de aprendizaje, donde se encontraba organizada la actividad educativa; y otro llamado Conceptos básicos que hacía las veces de una pequeña enciclopedia temática para el desarrollo de actividades propuestas en la guía. Las sesiones de aprendizaje tenían una duración de 50 minutos, y los programas de televisión se presentaban uno por sesión de trabajo, con una duración de 15 minutos. Se desarrollaron, además, las Guías didácticas que eran materiales para el docente y servían de apoyo para las actividades señaladas en las Guías de aprendizaje” (SEP, 2011B, p. 7).

El Modelo Educativo de la Telesecundaria se describe como integral, flexible, Incluyente y participativo y se sustenta en un Marco Normativo, un Modelo Pedagógico y un Modelo Operativo tal como se resume en la grafica 3.

Gráfica 3: Modelo Educativo de la Telesecundaria (SEP, 2011B, p. 31)



La telesecundaria continúa atendiendo en su gran mayoría a jóvenes de zonas rurales e indígenas. Alrededor de un 40% de las 17 955 escuelas que operaron en el ciclo escolar 2010-2011, están ubicadas en comunidades de alta marginación, de acuerdo con los índices establecidos por el Consejo Nacional de Población. La mayor inscripción de estudiantes en esta modalidad se registra en los estados de México, Veracruz Chiapas y Puebla. Las entidades con menos inscripción en telesecundaria son Colima, Baja California Sur y Nuevo León.

Existen entidades federativas en las que dos de cada tres escuelas secundarias funcionan bajo la modalidad telesecundarias, como es el caso de Oaxaca, Chiapas, Veracruz, San Luis Potosí y Zacatecas, como se observa en la tabla 2.

Tabla 2: Comparativo entre el total de escuelas y alumnos de secundaria y la participación en la modalidad telesecundaria en 2010.

Entidad Federativa	Total		Telesecundaria		% Telesecundaria respecto al total	
	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos	Escuelas
Zacatecas	82536	1150	34038	895	41.24	77.83
San Luis Potosí	150545	1631	48944	1180	32.51	72.35
Veracruz	407422	3097	186451	2239	45.76	72.30
Chiapas	286965	1964	128182	1322	44.67	67.31
Oaxaca	224951	2209	89103	1467	39.61	66.41
Puebla	323997	2133	123847	1385	38.22	64.93
Guanajuato	308479	1649	113676	1061	36.85	64.34
Hidalgo	154709	1194	56644	766	36.61	64.15
Durango	93819	921	18179	575	19.38	62.43
Tabasco	126333	741	44977	452	35.60	61.00
Michoacán	233960	1577	53499	868	22.87	55.04
Nayarit	58449	550	11276	294	19.29	53.45
Guerrero	205057	1720	48467	894	23.64	51.98
Campeche	43526	318	8692	157	19.97	49.37
Querétaro	102161	492	24009	239	23.50	48.58
Aguascalientes	68368	348	11040	162	16.15	46.55
Quintana Roo	72824	378	12523	163	17.20	43.12
Sonora	145868	683	15046	294	10.31	43.05
Tamaulipas	165261	736	14682	305	8.88	41.44
Chihuahua	177021	765	14242	326	8.05	42.61
Tlaxcala	74036	354	15417	141	20.82	39.83
Sinaloa	158520	891	13373	339	8.44	38.05
Colima	32810	168	2907	59	8.86	35.12
Baja California Sur	32555	154	2839	53	8.72	34.42
Jalisco	375874	1918	34581	639	9.20	33.32
Morelos	96059	468	14816	153	15.42	32.69
Yucatán	97881	595	9899	182	10.11	30.59
México	816756	3611	89556	1018	10.96	28.19
Coahuila	148731	550	4300	101	2.89	18.36
Baja California	170949	594	8580	94	5.02	15.82
Nuevo León	239872	962	2832	83	1.18	8.63
Distrito Federal	461252	1400	6496	49	1.41	3.50
Nacional	6137546	35921	1263113	17955	20.58	49.98

5.4. ENLACE y el Programa para Mejorar el Logro Educativo

La Evaluación Nacional de Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE) se aplica en México en escuelas públicas y privadas de Educación Básica y Media Superior, con la intención de reunir información para identificar los aprendizajes que los alumnos han construido y los que se les dificultan. Actualmente evalúa a todos los alumnos de 3° a 6° de educación primaria, a todos los que cursan la educación secundaria y a la mayoría de los que cursan el último grado del Bachillerato. Los resultados de las evaluaciones de ENLACE se presentan en cuatro niveles de logro: Insuficiente, Elemental, Bueno y Excelente.

Los resultados de la evaluación en secundaria no son satisfactorios y la cantidad de alumnos que obtienen notas entre Bueno y Excelente en pocos casos en promedio anual rebasan al 50% de los estudiantes evaluados. Si observamos la tabla 3, vemos además cómo los resultados satisfactorios en matemáticas son todavía más bajos que en español; que las secundarias particulares tienen mejores resultados que las públicas; y que las telesecundarias han logrado un porcentaje de avance histórico mayor que el resto de las modalidades educativas. También inducimos que, año tras año, más del 80% de los alumnos de secundarias generales tienen conocimientos Elementales o Insuficientes tanto en matemáticas como en español, lo que nos demuestra el grave problema de aprendizaje que existe en este nivel educativo.

Tabla 3: Comparativo entre porcentaje de alumnos de 1° a 3° de secundaria, con resultados de evaluaciones ENLACE 2006-2012 en Bueno y Excelente, por modalidad.

Promedio de resultados en Bueno y Excelente de la Prueba ENLACE								
Nivel Secundaria 2006-2012								
MODALIDAD	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	AVANCE HISTÓRICO
Matemáticas								
PARTICULAR	16.9	21.7	32.3	28.8	29.0	31.8	36.9	20
TELESECUNDARIA	2.4	3.7	7.2	8.7	16.1	21.1	28.4	26
TÉCNICA	3.1	3.9	6.8	8.3	9.9	12.8	15.7	12.6
GENERAL	3.4	4.4	7.4	8.3	9.8	12.3	16.0	12.6
Español								
PARTICULAR	43.5	55.3	52.8	46.4	43.4	38.7	44.5	1
TELESECUNDARIA	5.4	6.3	7.2	12.2	12.8	15.2	18.2	12.8
TÉCNICA	13.6	17.5	16.9	17.4	16.3	15.4	18.4	4.8
GENERAL	14.4	18.6	17.1	17.3	15.9	15.0	18.5	4.1

Dada la tendencia de los resultados anteriores y debido a que la mayoría de las escuelas telesecundarias se ubican en comunidades rurales de baja densidad poblacional o en colonias suburbanas y sin embargo mostraban tendencias de mejora sostenidas en las primeras tres evaluaciones. A partir del 2008, la Secretaría de Educación Pública se propuso difundir las estrategias utilizadas en telesecundaria, con las otras modalidades de educación secundaria y con escuelas primarias, implementando el Programa para Mejorar el Logro Educativo (PMLE).

En noviembre de 2010, Richard Elmore, de la Universidad de Harvard, pudo constatar personalmente el modelo de trabajo del PMLE en la práctica que se realiza en escuelas secundarias mexicanas en algunas comunidades rurales del estado de Zacatecas. Ahí se le planteó la posibilidad de extender el modelo a cerca de 30,000 escuelas de educación primaria y secundaria que reiteradamente habían obtenido bajos resultados en las evaluaciones ENLACE. El siguiente párrafo refleja su opinión al respecto:

“Actualmente el PEMLE tiene mucha visibilidad de México como una vía prometedora hacia la mejora significativa en la calidad del aprendizaje de estudiantes y maestros. Pero la atención puesta en las pruebas nacionales puede también causar daños irreparables al trabajo del PEMLE. Al igual que los Estados Unidos, México ha lanzado su programa nacional de evaluación sin considerar con profundidad qué es lo que de hecho miden las pruebas estandarizadas y si recompensar y castigar a las escuelas con base en sus puntajes en la prueba es una teoría defendible de mejora escolar. El éxito del PEMLE como estrategia de mejora requerirá una aproximación bien pensada hacia un tipo de evaluación que considere medidas de calidad al igual que mida el desempeño, que preste atención a los propósitos sociales y culturales del aprendizaje al igual que a sus propósitos instrumentales, y que muestre voluntad para someter la teoría de rendición de cuentas de premio y castigo a los mismos estándares de efectividad que otras teorías de rendición de cuentas y mejora”. (Elmore, R. 2011 p. 7).

La intención del PMLE fue atender las necesidades específicas de las escuelas respecto a temas que les han representado más dificultad en las pruebas estandarizadas nacionales ENLACE. La atención se rige por los principios de equidad y respeto a la diversidad, promoviendo el aprendizaje a partir de las condiciones particulares de los estudiantes y con un claro compromiso de los docentes para elevar los niveles de logro educativo.

El PMLE se dirige principalmente a las escuelas primarias y secundarias en las que el 50% o más de sus alumnos evaluados han obtenido reiteradamente un nivel insuficiente en sus evaluaciones ENLACE. “Se busca atender la capacidad que cada centro escolar tiene para garantizar aprendizajes de calidad para toda su población, empezando por aquellas que no logran el mínimo deseable para la mitad o más de sus alumnos evaluados” (SEP, 2011C p. 4).

La principal estrategia del PMLE se basa en la construcción de redes de apoyo, llamadas de tutoría, o de relación tutora, conformadas entre los distintos agentes educativos, a nivel escolar, regional, estatal y nacional, en las que los principales participantes son todos los involucrados directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje: alumnos, docentes, escuelas y asesores técnico pedagógicos.

Los componentes del PMLE integran líneas de acción específicas para cada categoría de escuelas, por lo que se adaptan a las necesidades de cada entidad, escuela, grupo o actor. El programa se divide en siete componentes que son: Formación en campos temáticos prioritarios; Fortalecimiento académico en espacios colegiados; Aprovechamiento de resultados en la organización del trabajo docente; Materiales que favorecen la comprensión de temas que representan dificultad; Concurrencia de acciones de desarrollo social y educativo; Trabajo con padres de familia; y Gestión escolar.

“En el marco de una estrategia para la mejora del logro educativo es necesario poner énfasis en la resolución de problemáticas específicas, sin olvidar, por ello contribuir al trayecto que implica formar profesionales en dos ámbitos de intervención educativa: la práctica docente y la asesoría pedagógica, por ser los elementos fundamentales y encontrarse articulados desde las redes de tutoría en esta estrategia de mejora de los resultados educativos” (SEP, 2011C p. 8).

El principal promotor en México del enfoque de la relación tutora y creador del modelo que se ha utilizado en CONAFE y hoy utiliza el PMLE, es el Dr. Gabriel Cámara Cervera, quién aprendió en carne propia la experiencia de la tutoría a través de un amigo, poco antes de ingresar al tercer grado de

educación secundaria en 1944. La experiencia se ha afinando hasta convertirla en la expresión más viva de lo que representa una comunidad de aprendizaje.

“Relaciones tutoras, las llamamos, para aclarar que es el encuentro de quien desea aprender una competencia concreta con quien posee esa competencia y pone lo necesario para que el otro la asimile. Ésta relación tutora es para nosotros la clave capaz de transformar a la base el sistema de educación básica, en cuanto que produce aprendizajes de calidad y satisfacción en los maestros”. (Cámara, G. 2008 p. 9).

La estrategia de atención del PMLE implica un proceso de focalización de las escuelas, entendido como la definición de criterios para discriminar el universo que se desea atender, formulando soluciones adecuadas a cada necesidad mediante la elaboración de materiales de apoyo al proceso educativo llamados Paquetes de Atención Específica, que constituyen los núcleos que organizan la intervención propuesta para cada uno de los universos focalizados. Para el año escolar 2010-2011, las escuelas primarias y secundarias participantes en el PMLE se identificaron y clasificaron en las siguientes tres categorías:

Categoría 3: Escuelas en donde el 50% o más de los alumnos evaluados se ubican en nivel insuficiente en la aplicación de ENLACE en el año 2009. Esta categoría se encuentra integrada por 29,147 escuelas.

Categoría 2: Del anterior universo, se identificaron las escuelas que de manera recurrente en 2007, 2008 y 2009 presentan esta situación. Esta categoría se encuentra integrada por 9,882 escuelas.

Categoría 1: En el siguiente nivel de focalización se encuentran las escuelas que se concentran en zonas escolares, al menos tres. En esta categoría se integran 7,395 escuelas ubicadas en 1,415 zonas escolares (en promedio 5 escuelas por zona). Escuelas que de manera recurrente en 2007, 2008 y 2009 presentan esta situación.

A partir del 2012, a solicitud de los titulares de educación de las entidades federativas, se constituyó a nivel nacional un grupo de trabajo para el Fortalecimiento de la Educación Secundaria. Está integrado con representantes de cada entidad federativa y con la participación de autoridades de las distintas áreas relacionadas con la educación secundaria por parte de la SEP. El propósito es definir y poner en marcha una serie de estrategias de acción para mejorar el logro educativo en secundaria.

Una de las estrategias que sobresale en este grupo de trabajo del cual formamos parte, es la relacionada con la relación tutora que se establece en el PMLE y que poco a poco permea en las escuelas tratando de mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos y el compromiso de los docentes por ofrecer un servicio de mayor calidad en beneficio de la población.

5.5. Conclusiones

Las acciones que realiza México para organizar y atender a la diversidad de estudiantes de educación secundaria son muy variadas, hemos comentado las que impactan principalmente a estudiantes de bajo logro educativo, sin afirmar que son las únicas, pero estableciendo entre ellas unas líneas de

conexión entre las políticas públicas que se promueven en el gobierno federal y el impacto que tienen en la práctica diaria en las escuelas.

Las estrategias de apoyo a la diversidad en educación secundaria contienen programas de becas, como el de OPORTUNIDADES, que son recursos en efectivo y en materiales educativos, otorgados con el fin de favorecer la permanencia de los alumnos en sus escuelas. Este programa da prioridad a las mujeres para que no abandonen sus estudios antes de terminar al menos la educación secundaria, que es obligatoria en México.

Los estímulos al magisterio a través del Programa Carrera Magisterial implican la formación continua que un profesional de la educación debe tener para ofrecer un servicio de mejor calidad. Ese estímulo permite atender y compensar esas necesidades de actualización docente, cuyos resultados se espera que impacten en el logro educativo.

Todos los programas comentados atienden a estudiantes de distintas regiones, tanto de zonas rurales como urbanas y con todo tipo de necesidades educativas, tanto especiales, como de atención por bajo logro educativo. Es por ello que no hemos tocado en lo particular los servicios que se ofrecen para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que en México se brindan en las mismas escuelas secundarias a través de un proceso de integración que inician desde el nivel de primaria.

Las estrategias utilizadas en el Programa para el Mejoramiento del Logro Educativo (PMLE) representan un modelo innovador que pudiera colocar al aprendizaje como el centro de la educación y modificar con ello los roles establecidos tradicionalmente en las escuelas, tanto de directivos y docentes, como de estudiantes y padres de familia.

La política seguida por México para llevar educación secundaria a las regiones y escuelas más alejadas y con más necesidades de atención, ha permitido generar una forma diferente de atención educativa, más factible de ser operada, con un enfoque pedagógico de mayor impacto y con posibilidades de ser replicable en todas las modalidades educativas del nivel.

El aspecto evaluación si bien no demuestra exactamente lo que se mide con pruebas estandarizadas y de hecho genera un ambiente confuso respecto a los resultados que arroja en este caso la prueba ENLACE, pone en la mesa de discusión el compromiso que tienen los docentes ante el logro educativo de sus alumnos.

Con tantos apoyos a familias, docentes y escuelas, tanto económicos como de formación y de materiales educativos como hemos comentado, cualquiera pensaría que los aprendizajes de los alumnos son los adecuados para el nivel; sin embargo, la realidad nos demuestra que no es así y que por diversos motivos México continúa obteniendo bajos resultados académicos en educación secundaria. El magisterio que labora en el nivel deberá dejar claro su compromiso y analizar su desempeño para facilitar la mejora del logro educativo de cada estudiante.

5.6. Referencias bibliográficas

Cámara, G. (2008). *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI.

DECRETO por el que se reforma el diverso por el que se crea la Coordinación Nacional del Programa de Educación, Salud y Alimentación como órgano desconcentrado de la Secretaría de Desarrollo Social, publicado el 8 de agosto de 1997. Diario Oficial de la Federación del 6 de marzo de 2002, primera sección, 9-14.

DECRETO por el que se reforma el diverso mediante el cual se fija que el Consejo de Fomento Educativo CONAFE, tendrá por objeto allegarse recursos complementarios para aplicarlos al mejor desarrollo de la educación en el país, así como de la cultura mexicana, en el exterior, publicado el 11 de febrero de 1982. Diario Oficial de la Federación del 22 de marzo de 2012, primera sección, 19-24.

Elmore, R.F. (2011). *Transformación del Aprendizaje en el México Rural: Una Reflexión Personal. Facultad de Educación*. Disponible en <http://168.255.101.69/pemle/pemle/pdf/docbase/transformaciondelaprendizajeenmexico.pdf> (consulta: 23/07/12).

PND (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Poder Ejecutivo Federal*. México. Presidencia de la República.

SEP (2011A). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras Ciclo Escolar 2010-2011.. México. Secretaría de Educación Pública.

SEP (2011B). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base*. México. SEP, Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Materiales Educativos.

SEP (2011C) Documento Base. Programa Emergente para Mejorar el Logro Educativo. Disponible en <http://zonaescolar98.files.wordpress.com/2011/01/programa-emergente-para-mejorar-el-logro-educativo.pdf> (consulta: 24/08/12).

SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP-SNTE (2011). *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*. Disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf (consulta: 16/07/2012).

CAPÍTULO 6

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE NICARAGUA

Norma Cándida Corea Tórrez, M^º del Carmen Fonseca Jarquín,
Gloria Janeth Villanueva Núñez, Elena Bolaños Prado,
Francisco Castillo Vado y Nohemy Aguilar Chávez
(*Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua*)

6.1. Introducción

El presente informe es un trabajo síntesis que recoge las políticas nacionales, conocimientos, experiencias y concepciones que tienen algunos docentes, directores, delegados departamentales del Ministerio de Educación (MINED) y representantes de organismos no gubernamentales, sobre la organización y la atención a la diversidad en la educación secundaria de Nicaragua. Los datos han sido obtenidos a través de informantes claves a nivel de municipios, departamentos y regiones del país a nivel nacional, incluyendo los resultados obtenidos en trabajos realizados en las prácticas profesionales y en los seminarios de graduación como forma de culminación de estudio de los terceros y quintos años de las carreras de Pedagogía con mención en: Educación Especial, Primaria y Administración de la Educación, del Departamento de Pedagogía de la UNAN Managua.

La muestra estuvo constituida por informantes claves, fundamentalmente de los centros educativos públicos del nivel secundario, sector poblacional con mayor vulnerabilidad de ser excluidos del sistema educativo de Nicaragua, por razones socioeconómicas, culturales y necesidades educativas con o sin deficiencias.

6.2. Políticas Educativas relacionadas a la Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria (Leyes, Normas y Currículo)

El marco teórico y contextual del MINED describe que la atención a la diversidad surge con el fin de garantizar una Educación “Para Todos”, asume la Educación Inclusiva como una estrategia de la Reforma Educativa, reafirmando la necesidad de promover una educación para todos, que acoja a todos los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, independientemente de sus condiciones físicas, sensoriales e intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas, tomando en cuenta la “Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales” (1994) y la ratificación por parte de Nicaragua (2007) de “Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad”.

En la Ley General de Educación, Ley No. 582 en su Capítulo II Principios, Fines y Objetivos Generales de la Educación Nacional, en su Artículo 4 Fines de la Educación, literalmente establece que de conformidad con la Constitución Política de la República de Nicaragua, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.

b) La formación de los estudiantes en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia social, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

c) La formación de las personas sin distinciones por razones de raza, credo religioso, posición política, sexo o condición social, para facilitar la participación de todos y todas en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación.

d) El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural de la nación, como fundamento de la unidad nacional y su identidad, la protección a la soberanía nacional, la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y El Caribe.

En esta línea de crear centros educativos para todos y todas, el MINED está tomando en consideración la integración de los estudiantes excluidos; asimismo, diseña estrategias que eviten la exclusión de educandos con necesidades educativas y con necesidades educativas especiales. Con base en las reflexiones y análisis realizado por autoridades del MINED sobre los diversos aspectos educativos, logros y dificultades en el proceso del establecimiento de la educación inclusiva y tomando en cuenta las tendencias que en el plano internacional se vienen promoviendo en este campo, se crearon y se están aplicando las siguientes líneas estratégicas de actuación:

- Promover los principios de la escuela inclusiva como proceso de mejora, como respuesta a los educandos con necesidades educativas especiales (NEE).
- Desarrollar planes de accesibilidad y de dotación de medios de acceso al currículo para el alumnado con NEE.
- Crear condiciones para la participación de las familias y del estudiantado con NEE en el proceso de toma de decisiones.
- Posibilitar buenas prácticas profesionales de las estructuras de apoyo internas y externas a los centros educativos.
- Potenciar respuestas específicas a determinadas NEE.

6.2.1.- Organización y Funcionamiento de la Dirección de Educación Especial

La Dirección de Educación Especial del MINED, la cual forma parte de la estructura de la Dirección General de Educación, es una dirección específica del mismo nivel que las direcciones de: Preescolar, Primaria, Secundaria y Educación de Adultos. A nivel departamental, el MINED cuenta con 19 delegaciones y a nivel municipal con 110. En 42 de estas delegaciones funciona un asesor pedagógico que atiende en sus localidades los servicios de Educación Especial.

La Educación Especial es una modalidad educativa que se caracteriza por pasar de un sistema paralelo y excluyente a uno integrado e incluyente, que apunta a un modelo de “Escuela Para Todos”, donde la heterogeneidad y la atención a la diversidad se convierten en aspectos prioritarios de un enfoque educativo centrado en el proceso de aprendizaje. Por tanto, la Educación Especial se conceptualiza como un conjunto de estrategias: recursos especializados, servicios escolarizados y de apoyo que se ponen a disposición de los diferentes Programas Educativos, para que todos los educandos, incluidos que presentan discapacidad, logren acceder al currículo de la educación.

A.- Objetivos Generales de la Educación Especial en Nicaragua

- Favorecer el desarrollo armónico de la niñez con discapacidad realizando acciones de prevención, detección temprana y abriendo oportunidades de intervención e integración educativa.
- Propiciar en niños y niñas insertos en programas del MINED -quienes presentan discapacidad- el desarrollo de hábitos, habilidades, destrezas y capacidades intelectuales, laborales y morales que les permitan integrarse activamente a la sociedad.
- Contribuir al mejoramiento de la calidad de los servicios de educación básica, post básica y comunitaria capacitando y asesorando a los docentes, padres y madres de familia, consejos escolares, delegados y técnicos departamentales y municipales a fin de que se responda adecuadamente a las necesidades educativas especiales, asociadas o no a discapacidad.
- Promover la definición e implementación de políticas educativas que garanticen la comprensión y atención a la diversidad del alumnado dentro del sistema regular de educación.
- Fortalecer la coordinación intra e interinstitucional a fin de garantizar una integración educativa eficaz.

B.- Líneas de Acción de la Educación Especial en Nicaragua

- Expandir los servicios de atención a las necesidades educativas especiales con prioridad en las zonas rurales y en la modalidad de Integración Escolar (niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades escolarizadas en escuelas regulares).
- Generalizar la elaboración y ejecución de las Adaptaciones Curriculares para la atención de la población con necesidades educativas especiales.
- Contar con docentes de Educación Preescolar y Primaria Regular con conocimientos amplios en la atención de los niños con necesidades educativas especiales.
- Integración de jóvenes con discapacidad en programas de Educación Técnica que les permita formarse laboralmente para integrarse al mundo laboral.
- Actualización del personal técnico de Educación Especial conforme los avances científicos pedagógicos en el ámbito mundial de la Educación Especial.

C.- Estrategias de Ejecución de la Educación Especial en Nicaragua

- Implementación de programas como una respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales.
- Diseñar estrategias de atención integral a la población con discapacidad en edad preescolar y escolar a través de coordinaciones interinstitucionales y con ONG.
- Diseñar campañas de sensibilización ligada a la importancia de la educación de los niños con discapacidad.
- Desarrollar un programa de capacitación en temas relacionados a la respuesta de las necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, dirigida a los asesores pedagógicos a nivel nacional.
- Elaboración de complejos didácticos y guías de aprendizaje adecuados a los programas.

- Garantizar la dotación de materiales curriculares, didácticos y mobiliario a docentes y niños de las escuelas de Educación Especial.
- Actualización de los docentes que laboran en Educación Especial.

D.- Marco Legislativo de la Educación Especial en Nicaragua

El MINED a través de la Dirección de Educación Especial ha venido impulsando la integración de niñas/os con NEE en la educación regular, proceso que está respaldado por la Constitución Política a través de las Leyes y Artículos siguientes:

- El Artículo 119 de la Constitución Política de la República de Nicaragua, dice:

“La educación es función indeclinable del Estado. Corresponde a éste planificarla, dirigirla y organizarla. El Sistema Nacional de Educación, funciona de manera integrada y de acuerdo con planes nacionales. Su organización y funcionamiento son determinados por ley. Es deber del Estado formar y capacitar en todos los niveles y especialidades al personal técnico y profesional necesario para el desarrollo y transformación del país”.
- En el Artículo 121 se menciona que “el acceso a la educación es libre e igual para todos los nicaragüenses”.
- Los Artículos 56 y 62 consagran los compromisos del Estado a prestar atención especial en todos sus programas a las personas con discapacidad y establecer aquellos que hagan falta para su rehabilitación física, psicosocial y profesional.
- La Ley 202 en su capítulo V de las Acciones de Equiparación de Oportunidades, en el Artículo 13 inciso “d” establece que “Las instituciones públicas y privadas, proporcionen a las personas discapacitadas educación y formación laboral o técnica mínima necesaria para su inserción laboral”. En el mismo Artículo, inciso “e” establece que

“Las autoridades educativas, deberán seguir criterios básicos en el establecimiento del servicio de educación para niños con discapacidad con la participación activa de los padres. Tales servicios deben ser: Individualizados, localmente accesibles, universales y ofrecer además una gama de opciones compatibles con la variedad de necesidades especiales de este sector de la población”.
- El Código de la Niñez en su Artículo 43 dice que:

“Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación, orientada a desarrollar hasta el máximo de sus posibilidades, su personalidad, aptitudes y capacidades físicas y mentales, al respetar a su madre y padre, a los derechos humanos y al desarrollo de su pensamiento crítico, a la preparación para su integración ciudadana de manera responsable y a su calificación en el trabajo para adolescentes, haciendo hincapié en reducir las disparidades actuales en la educación de niñas y niños”.
- El Artículo 77, también del Código de la Niñez, dice:

“ El Estado reconoce que las niñas, niños y adolescentes con discapacidad deberán disfrutar de una vida plena en condiciones de dignidad que les permitan valerse por

sí mismos y que facilite su participación en la sociedad y su desarrollo individual. El Estado garantizará su derecho a recibir cuidados especiales en su movilidad, educación, capacitación, servicios sanitarios y de rehabilitación, preparación para el empleo y las actividades de esparcimiento”.

E.-Modalidades de Atención Educativa de la Educación Especial en Nicaragua

La Dirección de Educación Especial brinda atención educativa a través de dos modalidades: Educación No Formal y Educación Formal.

A.- Educación No Formal

Esta modalidad se concreta en el Programa de Atención Comunitaria y proporciona atención en la comunidad a los niños y niñas de 0 a 4 años con discapacidad o de alto riesgo, con el fin de facilitar sus procesos de desarrollo. En este Programa se trabaja fundamentalmente con padres, madres y familiares de los niños y el contexto de acción son los hogares de los niños y niñas y sus comunidades. Los objetivos de esta modalidad de educación no formal son:

- Fomentar la integración familiar y comunitaria de los niños y niñas con discapacidad reforzando en la familia la comprensión, aceptación, respeto y manejo de las diferencias individuales.
- Estimular el desarrollo de los niños y niñas con discapacidad en los ámbitos de autonomía, comunicación y socialización.
- Proporcionar al medio familiar y comunitario conocimientos y mecanismos para hacer cambios en el medio cuando sean necesarios a fin de facilitar y favorecer la movilización, integración y acceso a oportunidades de los niños y niñas con discapacidad.

El Programa de Atención Comunitaria es ejecutado por docentes, denominados Promotores y está referido a las Escuelas de Educación Especial.

B.- Educación Formal

En esta modalidad se atiende a la población escolar comprendida entre los 5 y 18 años que presentan NEE, a través de los siguientes servicios:

- Escuelas de Educación Especial
- Aulas Integradas en Escuelas Regulares
- Integración Escolar
- Educación Laboral

6.2.2.- Ley N° 763 en Nicaragua; Ley de los Derechos de las Personas con Discapacidad

El cuadro 1 recoge las referencias normativas más significativas a aplicar en el tema de estudio

Cuadro 1: De los Derechos a la Educación (Capítulo V de la Ley 763)

Artículo. 38 Del derecho a una educación gratuita y de calidad

El Ministerio de Educación, el Instituto Nacional Tecnológico, el Consejo Nacional de Universidades y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, en sus respectivas competencias, garantizarán a las personas con discapacidad el ejercicio del derecho a una educación gratuita y de calidad en un sistema inclusivo en todos los niveles educativos y a lo largo de la vida; todo con el fin de promover el respeto a los derechos humanos, la equidad entre hombres y mujeres, la diversidad humana, el medio ambiente, desarrollar el potencial humano, la autoestima, la personalidad, los talentos, la creatividad de las personas, aptitudes mentales y físicas.

Artículo. 39 De la escolarización

Las personas con discapacidad se escolarizarán en el sistema de educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que sean necesarios.

Se escolarizarán en escuelas de educación especial, de manera transitoria o definitiva, solamente aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad severa, que no puedan beneficiarse del sistema de educación general y de acuerdo con lo previsto en la presente Ley y su reglamento.

Artículo. 40 De la educación especial

La educación especial es un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza; particularmente los considerados obligatorios y gratuitos; favoreciendo su desarrollo integral, facilitando la adquisición de habilidades y destrezas, encaminados a conseguir una mayor integración social de la persona con discapacidad.

Concretamente, la educación especial tiene como finalidad la consecución de los siguientes objetivos:

1. La adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de una mayor autonomía;
2. La promoción de todas las capacidades de los niños, niñas y adolescentes para el desarrollo armónico de su personalidad;
3. La preparación antes referida debe dotar de los conocimientos pertinentes que sirvan de base para el acceso a la educación regular.

Artículo. 41 Del personal técnicamente calificado

La educación especial, en cuanto proceso integrador de diferentes actividades, deberá contar con el personal interdisciplinario técnicamente adecuado que, actuando como equipo multiprofesional, garantice las diversas atenciones que cada persona con discapacidad requiera.

El Estado solicitará al Consejo Nacional de Universidades y al Instituto Nacional Tecnológico, la creación de las carreras necesarias con su debido pensum para capacitar técnica o profesionalmente al personal docente en los diferentes lenguajes de comunicación, atenciones y metodologías adecuadas para impartir la educación especial.

Todo el personal que, a través de las diferentes profesiones y en los distintos niveles, intervenga en la educación especial deberá poseer, además del título profesional adecuado a su respectiva función, la especialización, experiencia y aptitud necesarias.

Artículo. 42 De los métodos de enseñanza y herramientas pedagógicas.

El Ministerio de Educación, el Instituto Nacional Tecnológico y las universidades coordinadas por el Consejo Nacional de Universidades deben emplear a maestros, incluyendo a maestros con discapacidad, que conozcan el sistema de escritura Braille, la escritura alternativa, otros formatos de comunicación aumentativos o alternativos; incorporando en el sistema educativo nacional los métodos de enseñanza y herramientas pedagógicas especiales.

Para la enseñanza de las personas con problemas auditivos, se utilizará el lenguaje reconocido por Ley No. 675, "Ley del Lenguaje de Señas Nicaragüense", publicado en La Gaceta, Diario Oficial No. 75 del 24 de abril de 2009, en todos los niveles educativos, sin perjuicio del uso de otros mecanismos de comunicación que utilice individualmente cada persona sorda.

Artículo. 43 De la participación de los padres y personas con discapacidad en los servicios educativos.

El Ministerio de Educación garantizará a las personas con discapacidad y/o los padres de familia o encargados de estudiantes con discapacidad el derecho a participar en la organización y evaluación de los servicios educativos y de acompañar a sus hijos o familiares con discapacidad, a estar informados de todo lo relativo a la selección, ubicación, organización y evaluación.

Artículo. 44 De la educación y formación de conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad.

El Estado garantizará, por medio del Ministerio de Educación y solicitará al Consejo Nacional de Universidades que dentro del Sistema Educativo Nacional a través de programas y proyectos, la creación de sistema curricular y metodologías educativas que permitan la educación, formación y toma de conciencia sobre los derechos de las personas con discapacidad y la creación de una sociedad inclusiva, fomentando la dignidad y la igualdad de todas las personas.

Artículo. 45 Del acceso a educación técnica y superior.

El Ministerio de Educación debe asegurar la formación de personas con discapacidad aptas para el ingreso a la educación técnica y superior, creando para ello políticas inclusivas, programas de cobertura y calidad educativa y programas de becas escolares.

Por su parte, el Instituto Nacional Tecnológico y las universidades deberán priorizar el acceso de los estudiantes con discapacidad, de escasos recursos económicos, a los programas de becas y materiales necesarios con el fin de apoyarles en sus estudios.

Artículo. 46 De las responsabilidades de instituciones educativas.

El Ministerio de Educación, el Instituto Nacional Tecnológico y el Consejo Nacional de Universidades son los principales responsables de garantizar los derechos de educación de las personas con discapacidad, en coordinación con otras instituciones del Estado. Se tomarán las acciones pertinentes en cada una de estas instituciones con el fin de propiciar la inclusión y una educación de calidad de las personas con discapacidad en todos sus ciclos de vida (niñez, adolescencia, juventud y adultez), haciendo que éstas aprendan las habilidades técnicas y profesiones para poder desarrollarse social y económicamente.

Artículo. 55 Del derecho a salud física, mental y social de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

El Estado, por medio del Ministerio de Salud y del Ministerio de la Familia, Adolescencia y Niñez, garantizará el pleno respeto al nivel más alto posible de salud física, mental y social de las niñas, niños y adolescentes con discapacidad tanto del campo como de la ciudad, y garantizará que éstos reciban las vacunas necesarias, participen en los programas de seguridad alimentaria y nutricional, programas de prevención, atención y rehabilitación con base en la comunidad/familia.

Artículo. 91 De las disposiciones relativas a niñez y adolescencia.

Todas las disposiciones de la presente Ley relativas a niñez y adolescencia deben ser aplicadas complementariamente con la Ley No. 287, "Código de la Niñez y la Adolescencia" y las relativas a las mujeres con la Ley No. 648, "Ley de Igualdad de Derechos y de Oportunidades."

Artículo. 94 Derogaciones.

Deróguese la Ley No. 202, "Ley de Prevención, Rehabilitación y Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad", publicada en La Gaceta, Diario Oficial No. 180 del 27 de septiembre de 1995 y su Reglamento.

Este marco jurídico a nivel institucional, interinstitucional y gubernamental rige la educación formal y no formal en Nicaragua. Su aplicación es flexible en la práctica educativa, ya que responde a las necesidades educativas y necesidades educativas especiales y en alguna medida cubre el enfoque de atención a la diversidad.

Este enfoque importante que está implementado el Ministerio de Educación, para brindar una educación pertinente con equidad y de calidad para los adolescentes y jóvenes del nivel de secundaria, requiere de preparación y actualización de los dirigentes y docentes del proceso de enseñanza aprendizaje. En este marco cabe hacerse las siguientes interrogantes ¿Qué políticas relacionadas con la atención a la diversidad manejan los dirigentes y docentes?, ¿Qué conocimientos

teóricos y prácticos poseen los dirigentes y docentes sobre la atención a la diversidad?, ¿Cómo éstas las concretizan en la práctica educativa?, ¿Qué dificultades han enfrentado y cómo las han superado para atender a la diversidad?

Con base en las interrogantes antes planteadas se entrevistó a docentes, directores y delegados departamentales sobre la atención a la diversidad en los centros educativos secundaria de Nicaragua.

6.3. Concepciones y Prácticas sobre la Atención a la Diversidad en Centros de Educación Secundaria

6.3.1.- Dimensión Conceptual

A.- Atención a la Diversidad

Los entrevistados definen la atención a la diversidad en el campo de educación de la siguiente manera:

- Como una forma o condición humana que se manifiesta en un grupo de individuos que poseen características comunes, pero que de una u otra manera las circunstancias los hacen diferentes; así como los ritmos de aprendizaje, nivel social, económico, cultural o político.
- El derecho de los adolescentes y jóvenes a una educación de calidad independientemente de su condición social, económica, cultural, raza, religión o discapacidad, sin ninguna discriminación o rechazo.
- Todas las acciones para abrir las oportunidades a los estudiantes donde se incluyen a personas con necesidades educativas especiales en igualdad de oportunidades, sin prejuicios de ningún tipo.
- Atención personalizada, donde se atiende a la diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencia.

También consideran que la atención a la diversidad debe ser un principio fundamental que debe regir toda la enseñanza, con el objetivo de proporcionar al estudiantado una educación adecuada, en equidad de acuerdo a sus características (biológicas, psicológicas, sociales y espirituales) y necesidades, de manera integral, es decir, acceso y resultados educativos positivos.

A.1.- Diferencias entre la educación inclusiva y atención a la diversidad

Los entrevistados expresaron que la **educación inclusiva** es el acceso a la educación independientemente de la condición biológica (genética, física) psicológica, social, económica y cultural (diferencias de lenguas según etnias, razas, costumbres, valores, etc). La mayoría manifestó que la inclusividad está relacionada con la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. También es considerada como la atención de todos aquellos que presentan alguna dificultad en el aprendizaje o que son marginados

Otros manifestaron que constituye el conjunto de principios, políticas, estrategias y prácticas, que a través de una propuesta pedagógica, asegura a todas y todos, el derecho al acceso, participación

y aprendizaje en igualdad de condiciones. A su vez esta permite dar atención a la diversidad e implica la transformación de los sistemas educativos para adaptar la oferta educativa a la diversidad del estudiantado, donde aprenden juntos, independientemente de su origen, credo, condiciones sociales, culturales, aquí también se incluyen las personas con discapacidad.

La atención a la diversidad, la consideran como la atención educativa que se les debe brindar a todos y todas sin ninguna discriminación para su integración y educación y, en un sentido más amplio abarca la atención a estudiantes de diferentes lenguas étnicas, idiomas, razas, credos, políticas y las prácticas culturales, etc.

Constituyen todas las acciones para brindar en igualdad de oportunidades a los estudiantes incluyendo a los que presentan necesidades educativas especiales. (Diversas características asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motora, de privaciones socioculturales y superdotados), para apoyarlos y que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan bienvenidos, seguros, y logren alcanzar el éxito.

La mayoría de los entrevistados coinciden que la atención a la diversidad es más amplia que la educación inclusiva, porque ésta trata de solucionar los problemas, tanto de estudiantes con dificultades de aprendizajes, como a los que son superdotados. La diversidad somos todos la educación inclusiva es la inclusión de estudiantes al sistema educativo. A su vez, la mayoría expresó que la atención a la diversidad ha sido poco trabajada ya que los docentes no adecúan o estimulan a un nivel superior el aprendizaje de los estudiantes.

6.3.2.- Dimensión Formativa, Normativa:

Los entrevistados con cargo de dirección en la educación secundaria, manifiestan que no han sido preparados científicamente en cuanto a la atención a la diversidad en el campo de la educación; sin embargo, algunos han investigado por su propia cuenta, por las exigencias del cargo que desempeñan.

Es importante destacar que algunos de los directores expresaron que tienen conocimiento sobre las políticas y leyes a nivel de Gobierno y a nivel educativo relacionadas a la atención a la diversidad en particular en la educación secundaria. A continuación mencionan las siguientes:

- El derecho a la educación de niños y jóvenes con calidad (Constitución Política).
- Los Centros Educativos deben prestar las condiciones físicas para el acceso a/y movilidad de personas con discapacidad. La ley 202 establece el goce pleno de sus derechos de las personas con discapacidades, bajo los principios de no discriminación e igualdad de todos ante la ley establecida en nuestra Constitución Política de Nicaragua, y con un enfoque de derecho y de inclusividad como lo estipula la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidades (ONU 2006) ratificada por el Parlamento en octubre de 2007.
- A nivel de Gobierno las políticas educativas están relacionadas a la promoción de diferentes programas para lograr la retención escolar, ejemplo: La transformación curricular, la gratuidad de la educación para ampliar la cobertura, programas de becas. De este modo, se han especificado las siguientes (2007 - 2011) en:

◦ Más Educación y Erradicación del Analfabetismo; Todos los Niños, Niñas y Jóvenes en la Escuela.

- Mejor Educación y Mejor Currículum, Mejores Maestros, Mejores Estudiantes, Mejores Escuelas.
- Otra Educación y Moralización y rescate de la Escuela Pública.
- Gestión Educativa Participativa y Descentralizada y La Educación como tarea de todos y todas.
- Todas las Educaciones y la Educación con Enfoque Sistémico e Integral.

La mayoría de los docentes entrevistados manifestaron que no saben y que no conocen sobre las políticas de atención a la diversidad a nivel de secundaria, algunos expresaron que se atiende más a la educación inicial, primaria y al nivel superior, afirmando que el nivel secundario está algo olvidado. Otros expresaron que la obligatoriedad y gratuidad son políticas que también se cumplen para el nivel de secundaria, así como, el hecho de favorecer la acogida y la promoción del estudiantado, además expresaron que hay políticas para la diversidad de capacidades pero no para la diversidad sexual.

Los directores expresaron que las políticas que está implementando el MINED para la atención a la diversidad son las siguientes:

- No rechazar a los estudiantes por ningún motivo.
- Articular y potenciar las instituciones educativas con otras instituciones en un sistema coherente.
- Modelos Educativos flexibles por medio del diseño e implementación de nuevas modalidades, ajustes, horarios, calendario escolar, métodos de enseñanza y formas de atención educativa.
- Impulsar la capacitación y formación docente.
- Los talleres de evaluación, programación, capacitación y evaluación educativa (TEPCES) en los diferentes distritos.
- Un Ministerio en la Comunidad (Consejo Local Educativo), Consejo de Familia Salud y Vida e Interactuar casa a casa.
- Implementación de la Consejería Escolar para atender casos especiales como: violencia, diversidad sexual, género, etc.

Las estrategias que utilizan los directores para que los docentes apliquen la política orientada por el MINED para la atención a la diversidad en el nivel secundaria, son las siguientes:

- Implementación de los círculos pedagógicos.
- Acompañamiento pedagógico realizado por los directores.
- Facilitar las capacitaciones en temas pedagógicos de Educación Especial, que brindan los docentes que laboran en el Centro educativo “Melania Morales” y Centro de atención especializada “Los Pipitos”.
- Autorización a los docentes para participar en Diplomados, Capacitaciones y Cursos de Profesionalización en universidades.

- Control y seguimiento de la participación de los docentes en los TEPCES, círculos pedagógicos, reforzamiento escolar.
- Orientación a los docentes sobre la organización y ejecución de la Escuela a Padres, para resolver problemáticas en conjunto. (Maltratos a estudiantes y a maestros, embarazos precoces, violencia, etc).
- Según algunos docentes, las estrategias utilizadas para la atención a la diversidad en el nivel de secundaria están orientadas de la siguiente forma: seleccionar un monitor que les ayude a tratar de forma individual a estudiantes que presentan discapacidades; otros expresaron que les simplifican el trabajo en el aula en correspondencia con sus discapacidades; también, preparan diferentes actividades de acuerdo al ritmo de aprendizaje que presentan los estudiantes; a su vez, manifestaron que existe flexibilidad en los horarios (realizan las actividades planificadas en menor tiempo y así con el resto del tiempo atienden estudiantes con NEE). Igual sucede con la elaboración de las tareas y la aplicación de exámenes; además, se realizan modificaciones curriculares y se orientan a los padres de familias con hijos indisciplinados.
- La mayoría de docentes y directores expresaron que las acciones que realizan para dar atención a la diversidad en educación secundaria son las siguientes: Profundizar en el problema que presenta el estudiante, documentarse sobre la discapacidad que posee el estudiante; planificar actividades que estén de acuerdo con su capacidad intelectual y física; refuerzan los conocimientos en que presentaron dificultades, así como preparar material concreto para trabajar con este tipo de estudiantes; otros manifestaron que respetan la personalidad e ideas de cada uno de los estudiantes; ser atentos con los estudiantes, solidarios y emprendedores, de igual forma opinaron que existe lectura y análisis de diversos documentos que aportan información para poder llegar al estudiante y a la vez conocer las habilidades, destrezas y conocimientos que les ayuden a realizar las actividades a desarrollar en el proceso de enseñanza aprendizaje y que pueda darse el aprendizaje, donde se pueda evaluar según la discapacidad que presentan; también dijeron que se trabaja con la consejería escolar.

Las acciones que realizan los directores para dar atención a la diversidad en educación secundaria, son: convocatorias a padres de familia para solicitarle la epícrisis médica para determinar el problema o discapacidad que presenta el estudiante y posteriormente realizar reuniones con el personal docente, para dar a conocer la situación de los adolescentes y jóvenes, con el fin de brindarle la atención adecuada en el marco del respeto por parte de la comunidad educativa. Además, realizan asambleas de docentes, intercapacitaciones, círculos pedagógicos, acompañamientos pedagógicos y trabajo con los consejeros, charlas y atención individualizada, se elaboran murales.

Las capacitaciones o formación que han recibido los directores entrevistados, para atender a la diversidad han sido en:

- Formas de atención a la diversidad.
- Capacitaciones psicopedagógicas.
- Estrategias metodológicas.
- Escuela a padres.

- Lenguaje de señas.
- Logopedagogía.
- Sexualidad.
- Autoestima.
- Proyecto PIDE Cultura de Paz.

La mayoría de los docentes y directores manifestaron que no han recibido capacitaciones que les ayude a dar atención a la diversidad; sin embargo, han recibido capacitaciones de autoestima, consejería escolar; otros manifestaron que solo tienen el conocimiento que los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua (UNAN-Managua) les ha facilitado, pues no ha existido ninguna preparación para atender la diversidad en las aulas de clase.

El currículo de las escuelas normales, cuenta con un módulo llamado Educación Especial, desde el cual se aborda información relacionada a Educación Inclusiva

6.3.3. Dimensión Organizativa:

Las estrategias que orientan los directores a los docentes para organizar el trabajo educativo y potenciar la igualdad de oportunidades en los estudiantes de secundaria son las siguientes:

- Campañas de concientización y sensibilización dirigidas a docentes y estudiantes para cambiar los estereotipos hacia la diversidad.
- Ubicar a los estudiantes de acuerdo a las edades.
- Festivales para fomentar la cultura de paz.
- Concursos, Olimpiadas, Oratorias, Competencias Deportivas.
- Capacitaciones sobre las políticas públicas para atender a la diversidad de forma permanente.

Los directores reconocen que los docentes tienen algunas facilidades para dar atención a la diversidad en la educación secundaria, debido a su formación profesional, vocación, compromiso social y algunos conocimientos sobre la diversidad, lo que permite flexibilizar el currículo, aplicar las políticas de gobierno con los programas dirigidos a la educación y gozar de libertad sindical.

Sin embargo, los directores mencionan que “los docentes tienen algunas limitantes para brindar la atención a la diversidad en la educación secundaria, ya que algunos de ellos son homosexuales e incapaces de autorregularse y carecen de valores positivos, reflejándose en su práctica docente”. Además mencionan las siguientes:

- Algunos carecen de sensibilización.
- Falta de recursos didácticos para atender a la diversidad.
- Poco personal capacitado de parte de la institución educativa para atender a la diversidad.
- Preparación psicopedagógicas y metodológicas para atender casos como: Embarazos precoces, diversidad sexual, violencia, hiperactividad, trastornos de conducta, déficit atencional.

- Algunos docentes se sienten impotentes ante la ley de la niñez y la adolescencia, que dificulta el cumplimiento del reglamento interno de los centros educativos.

Los directores comentan que como consecuencia de la falta de atención a la diversidad, algunos jóvenes desertan de los centros educativos, el clima en el aula de clase es inadecuado y el docente pierde autoridad en el aula.

A su vez los docentes expresaron que algunas de las limitantes que tienen para dar atención a la diversidad en la educación secundaria es la cantidad de estudiantes en las aulas, (sobre pasa el número de estudiantes con relación al tamaño del aula, pues éstas están sobre saturadas), falta de recursos materiales, incapacidad para atender estudiantes que provienen de hogares disfuncionales, que consumen sustancias narcóticas, falta de tiempo para brindar atención individualizada, falta de especialistas en atención a la diversidad para que los asesoren a ellos. No existe seguimiento por parte del MINED a los casos que presentan mayor dificultad, existe resistencia para trabajar este aspecto, falta de actitud positiva por parte de algunos docentes para dar atención a la diversidad.

También expresaron la mayoría de los docentes y algunos directores que las estrategias utilizadas para organizar el trabajo educativo es realizar clases prácticas, trabajos individual y grupal en el aula de clase, planifican, organizan y evalúan el desempeño de los estudiantes.

En cuanto a la facilidad que existe para dar atención a la diversidad la mayoría opinó que es necesario potenciar la igualdad de oportunidades en los estudiantes de secundaria, fomentar el respeto a las ideas de los demás, motivar la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, otros manifestaron que existe facilidades para dar atención a la diversidad en la educación secundaria con la formación de estudiantes monitores para el apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje, además organizan equipos de trabajo rotativos y utilizan medios tecnológicos.

6.3.4.-Dimensión Actitudinal

Algunos directores expresaron que la actitud del profesorado en lo relacionado a la atención a la diversidad en el aula de clase es de rechazo hacia estudiantes con discapacidades e indiferencia por ideologías religiosas, políticas, situación cultural y económica.

Sin embargo, los docentes expresaron que cuando se les presentan estudiantes con dificultades por la causa que fuesen, actúan con calma para encontrar el método correcto de enseñanza o para que asimilen las orientaciones, demuestran una actitud positiva para atender la diversidad de características que se les presentan en el aula de clase. Buscan siempre el apoyo de otras personas que tienen más experiencias sobre el tema; tratan de hacer lo mejor que pueden para ayudarles a los estudiantes, se consideran personas que brindan confianza y son comprensibles, ya que no exigen al estudiante lo que se le dificulta hacer, pero sí los ayudan en su proceso de aprendizaje hasta que logran la meta deseada. Se documentan acerca de la necesidad educativa que poseen los estudiantes, tratan de proyectar actividades que les sean asequibles. También expresaron que en caso de no poder o no saber quehacer los remiten a los a los consejeros para que ellos trabajen directamente con los estudiantes.

Algunos docentes primero identifican a los estudiantes que presentan dificultades, de acuerdo al contexto y características personales del estudiante, luego lo abordan de manera personal apoyándolos para la superación en cuanto a comportamientos inadecuados, Los docentes enfatizan que se debe recordar que en la secundaria los estudiantes presentan mal comportamiento debido a problemas familiares, grupos juveniles (grupos pandilleros antisociales) o por enamoramiento.

Los docentes expresan que en la mayoría de los casos se han encontrado con jóvenes que viven solos(as), ya que sus padres se han tenido que ir fuera del país en búsqueda de trabajo, por tanto los adolescentes y jóvenes muchas veces tienen que trabajar porque son el sustento de la familia. Algunos docentes afirman que les gusta escuchar a los estudiantes, porque cuando tienen acercamiento con ellos(as) les permite darse cuenta porque es tal o cual comportamiento y cuando hay casos muy complejos es bueno remitirlos y/o trabajar de la mano con consejería escolar.

Los docentes ejemplifican actividades que realizan con estudiantes que son hiperactivos o que presentan problemas de conducta, mencionando lo siguiente: lo acerco a mi persona, le asigno responsabilidades, le digo usted el día de hoy me va a realizar el resumen de la clase, o bien, le digo me va a llevar el control de los estudiantes que están hablando. Todas estas formas me han dado resultados positivos. Pero también manifestaban que aún hay actitudes indiferentes entre sus compañeros(as) de trabajo, debido al poco estímulo en materia salarial que reciben y el esfuerzo adicional que representa enseñar en ambientes inclusivos.

Agregan que dan atención individualizada, reforzamiento constante, conversación verbal, motivación, para que el estudiante logre su proceso de enseñanza aprendizaje. Existe una actitud positiva para trabajar con los estudiantes a pesar que no han recibido capacitación para aplicar esta política de atención a la diversidad.

Otros docentes opinaron que para ellos es preocupante la atención a la diversidad porque no están capacitados para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje, y no saben como tratarlas por falta de información y formación en este campo, existiendo una actitud de rechazo y de exclusión a los estudiantes

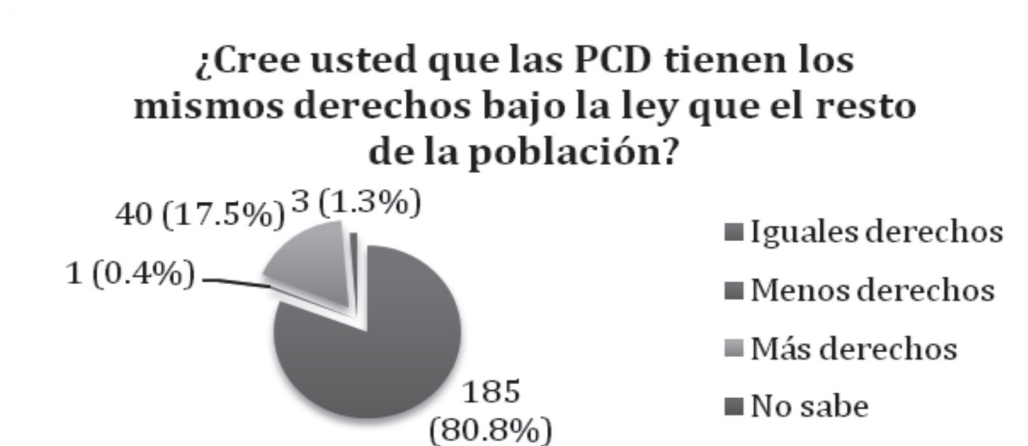
Según opinión de representantes de organismos los directores y docentes ahora reciben instrucciones específicas del Ministerio de Educación como una orientación para asegurar la cobertura de los servicios educativos para todas estudiantes. Sin embargo, más allá de las orientaciones institucionales, es muy importante valorar la actitud con la que los docentes asumen esta responsabilidad.

Así también expresan algunos representantes de ONG en cuanto a que los docentes que participaron en el proceso de capacitación sobre atención a la diversidad, han respondido positivamente y se han convertido en multiplicadores de los conocimientos aprendidos y promotores de una actitud más inclusiva entre el personal docente de los centros educativos, a su vez manifestaron su disposición a participar en la realización de cambios curriculares de cara a asegurar una educación inclusiva de calidad.

Con base a los resultados obtenidos de la investigación realizada por ASNIC (Asociación Nicaragüense para la Integración Comunitaria) sobre “Percepción de Igualdad de Derechos y el Derecho a una Educación Inclusiva “ obtuvieron los siguientes resultados:

Existe claridad que todas las personas poseemos igualdad de derechos, el 80% de la población considera que tienen igualdad de derechos e incluso hay un 17.5% que considera que las personas con discapacidad tienen más derechos, y 1.3 % no sabe/no responde y el 0.4 % considera que tienen menos derechos.

Gráfica 1: Percepción sobre la igualdad de derechos



6.3.5.-Dimensión Curricular:

Según los directores las adecuaciones curriculares que se han realizado son:

- Reforzamiento escolar.
- Reforzamiento con la colaboración de educandos monitores.
- Estudiantes practicantes de algunas universidades, para el apoyo de la ejecución del reforzamiento escolar.
- Se incluyeron temáticas sobre la disciplina de orientación al trabajo vocacional (OTV) de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
- Inclusión en las programaciones, de contenidos sobre el código de la niñez, género y respeto a las diversidades.
- Atención individualizada.
- Implementación de círculos de estudio.
- Estudio de la realidad local.
- Inclusión estratégica para personas que se autoexcluyen de los procesos educativos.

Algunos docentes expresaron que realizan preguntas simples, uso de material concreto, planifican actividades que corresponden a sus necesidades educativas y necesidades educativas especiales. También expresaron que programan un 70% de contenidos según orientación del MINED y con el otro 30% el docente realiza adecuaciones curriculares impartiendo contenidos de interés para los estudiantes según sus dificultades. Además, realizan:

1. Evaluaciones diferenciadas.
2. Diversidad de estrategias de aprendizajes.
3. Innovaciones en la planificación.

4. Contextualización del currículo.
5. Aprovechamiento de los estudiantes con altas capacidades.
6. Atención individualizada a los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje.
7. Reforzamiento escolar permanente.
8. Creación de guías metodológicas aplicando el enfoque de género.

6.4.- Comentarios y Valoraciones de los Resultados Obtenidos

Sintéticamente, se presentan a continuación los resultados y valoraciones más relevantes:

- En Nicaragua existe un marco jurídico a nivel gubernamental e institucional donde a través de éste se aplican las Políticas de Gobierno donde los diferentes Ministerios del Estado (MINED, MIFAM, etc) están trabajando con este enfoque y por ello se están implementando acciones de capacitación y formación sobre este campo en educación.
- Las políticas de Estado del Gobierno nicaragüense impulsan una educación para todas y todos, en congruencia con las políticas ratificadas en foros, cumbres y conferencias Internacionales.
- Es importante resaltar que la UNAN Managua (a través de algunas carreras de educación y fundamentalmente en las carreras de Pedagogía, Maestría en Formador de Formadores, Diplomados en educación inicial a nivel de postgrado); las Universidades de la Costa Caribe de Nicaragua, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León (UNAN León) y las Escuelas Normales tienen incorporado en sus currículos, asignaturas o módulos relacionados a la educación inclusiva y atención a la diversidad.
- El enfoque de la educación inclusiva y la atención a la diversidad está implicando la transformación del sistema educativo nacional, así como la concepción de la población en general, lo que está permitiendo la adopción de una cultura más amplia en la interacción entre la comunidad educativa formal y no formal.
- Es importante resaltar que la mayoría de los entrevistados tienen el sentir que la educación secundaria es un sector menos atendido, porque muchas veces tanto la familia como la escuela consideran esta etapa del desarrollo humano de manera equivocada, en algunos momentos son considerados como niños y en otros momentos como adultos, por tanto, no se les brinda la atención correspondiente, está situación es un llamado de alerta porque durante esta etapa se generan una serie de contradicciones y conflictos que muchas veces los lleva a tomar decisiones equivocadas (pandillas, drogas, embarazo a temprana edad, deserción estudiantil, etc.).
- No existe unidad de criterios por parte de los entrevistados con relación al significado y concepción sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad, la mayoría la limitan a las necesidades educativas especiales (necesidades educativas con deficiencia).
- Los directores y docentes no han sido preparados científicamente en el enfoque de la educación inclusiva y por ende en una pertinente atención a la diversidad.

- Es prioritaria y emergente la necesidad de capacitar y formar a los educadores en general, como un política de todo los entes (Ministerios, Medios de comunicación masiva y ONG con fines educativos) que se encargan de la educación a nivel formal y no formal para deconstruir esquemas y prejuicios preestablecidos que sirve de barreras y obstáculo para una auténtica educación inclusiva.

6.5. Referencias bibliográficas.

Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (1998). *Código de la Niñez y Adolescencia Ley nº287. Aprobada el 24 de marzo de 1998*. Disponible en [http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/%28\\$All%29/9AB516E0945F3B6E062571A1004F4BDE?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/%28$All%29/9AB516E0945F3B6E062571A1004F4BDE?OpenDocument) (consulta: 25/07/2012).

Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (2008). *Ley de igualdad de Derechos y Oportunidades, Ley nº648. Aprobada el 14 de febrero del 2008*. Disponible en [http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/%28\\$All%29/DFACDD675534DACE0625744B0077C73F?OpenDocument](http://legislacion.asamblea.gob.ni/Normaweb.nsf/%28$All%29/DFACDD675534DACE0625744B0077C73F?OpenDocument) (consulta: 25/07/2012).

Baltodano, E. (2006). *Referentes Teóricos de la Educación Inclusiva*. Nicaragua: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD).

Constitución Política de la República de Nicaragua. La Gaceta, Diario Oficial no.176 de 16 de septiembre de 2010. Disponible en: <http://www.bcn.gob.ni/banco/legislacion/constitucion.pdf> (consulta: 02/08/2010).

Asamblea Nacional de la República de Nicaragua (2006). *Ley General de Educación. Ley nº582*. Disponible en <http://www.mined.gob.ni/PDF07/Ley%20General%20de%20Educacion%20%28No.%20582%29.pdf> (consulta: 25/07/2012).

Naciones Unidas, Enable (2007) *Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. Protocolo Facultativo, ratificado por Nicaragua, entró en vigor el 7 de diciembre del 2007*. Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497> (consulta: 25/07/2012).

UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994) *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Paris: UNESCO.

CAPÍTULO 7

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA DE PANAMÁ

Juan Bosco Bernal (Coord.), Nicolasa Terreros Barrios,
Vielka Ruiz, Vielka de Donado, Rodolfo García Vega,
Guillermo Smith
(Universidad Especializada de las Américas)
Elida Navarro
(Fe y Alegría - Panamá)

7.1. Introducción

El estudio sobre “La organización y atención a la diversidad en centros de educación media en Panamá” se propone delimitar la manera cómo se realiza en la práctica la atención a la diversidad en el nivel de educación media en Panamá, los modelos que se utilizan y las estrategias de trabajo que son aplicadas para su cumplimiento. Asimismo, interesa proporcionar información específica de la forma cómo se atienden los colectivos más vulnerables en este nivel de la educación panameña.

La atención a la diversidad es un tema que concita el interés de las políticas públicas en educación de un número significativo de países del mundo. Así se puede observar en los resultados más sobresalientes de la mesa de trabajo sobre la atención a la diversidad en educación secundaria, en el Congreso 2001-Construir la Escuela desde la Diversidad y para la Igualdad en Madrid- se afirmaba que:

“ayer y hoy, la diversidad es inherente a la práctica docente, es el punto de partida normal del proceso de enseñanza- aprendizaje, y lo excepcional es lo uniforme. El problema surge cuando la diversidad proviene o deviene en situaciones de desigualdad, cuando la diversidad se utiliza para clasificar, segregar, seleccionar, marginar, mantener privilegios económicos y estructuras de poder” (Llorente. 2001).

Los temas más significativos para la educación para la diversidad siguen siendo el tipo de alumnado, el perfil del profesorado más adecuado para atenderlos, la propuesta curricular que se les ofrece y los recursos para desarrollar el currículum básico, en atención a las necesidades educativas especiales de esta población.

Si el aprendizaje es el resultado de la interacción social, entonces éste va a depender en gran medida, de las relaciones sociales e interpersonales y del clima de afectividad o no que se desarrolle en el aula de clases y el centro educativo correspondiente. De allí que tiende a afirmarse que las experiencias previas del alumnado definen de manera importante su horizonte de aprendizaje. Es difícil lograr aprendizajes efectivos, desconociendo los antecedentes que vinculan el conocimiento nuevo con el anterior. En ese sentido, un punto de partida indispensable para asegurar aprendizaje en la población vulnerable, es valorar el punto de partida en que se encuentra en relación con los aprendizajes que se espera logre desarrollar.

Este principio puede entrar en contradicción con la práctica pedagógica de las aulas en las escuelas

de hoy, caracterizadas por horarios de clases rígidos, espacios poco amigables, concentración de contenidos que deben cumplirse como medida del éxito o fracaso de un buen docente. Esta situación se opone al proceso aprendizaje con pertinencia acorde con las necesidades de los tiempos, del alumnado, de las familias y de la comunidad.

La necesidad de contar con escuelas inclusivas, que aseguren las oportunidades de acceso y de aprendizaje significativo de los grupos vulnerables, que puedan crear condiciones para una inserción digna en el entorno social y laboral, es uno de los desafíos más importantes de los países. Ello guarda relación con lo que Manuel Castell denomina metafóricamente “zonas de la vida social”. Es decir, existe una **zona de integración**: se trata en general de personas que tienen un trabajo regular y soportes de sociabilidad bastantes firmes. Hay una zona de vulnerabilidad: por ejemplo, el trabajo precario, situaciones relacionales inestables. Y hay una tercera zona, la zona de exclusión, en la que caen algunos de los vulnerables e incluso de los integrados. (CASTELL, 2004).

7.2. La Organización y atención a la diversidad en Centros de Educación Media en Panamá.

7.2.1. La Educación Media en Panamá

Según la Constitución Política de la República de Panamá, la educación es considerada un derecho de toda la población y es deber del Estado ofrecerla. Debe atender el desarrollo armónico del educando, dentro de la convivencia social, en los aspectos físico, intelectual, moral, estético y cívico y debe procurar su capacitación para el trabajo útil para interés propio y en beneficio colectivo. Según la Ley (47 de 1946 Orgánica de Educación) la educación panameña se fundamenta en principios universales, humanísticos, cívicos, éticos, morales, democráticos, científicos, tecnológicos, en la idiosincrasia de nuestras comunidades y en la cultura nacional. Es un proceso permanente, científico y dinámico.

La Educación Media o segundo nivel de enseñanza “continuará la formación cultural del estudiante y le ofrecerá una sólida formación en opciones específicas, a efecto de prepararlo para el trabajo productivo, que le facilita el ingreso al campo laboral y proseguir estudios superiores de acuerdo a sus capacidades e intereses y las necesidades económicas del país”. En este sentido apunta a fomentar el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes, como base para el progreso de la sociedad y el mejoramiento de la calidad de vida de los egresados. Con ello pretende desarrollar la conciencia social a favor de la paz, la tolerancia y la concertación como medio de entendimiento entre los seres humanos.

Igualmente aspira a permitir la incorporación de la juventud a la sociedad en forma científica y participativa y a la vez desarrollar habilidades intelectuales que les permiten la codificación e incorporación al proceso y la transmisión de información de una manera crítica.

Con relación a las políticas educativas, el nivel de enseñanza media, que constituye el nivel que sigue a la Educación Básica General, representa el final de la escolaridad del Sistema Educativo Regular, con una duración de tres (3) años y le compete formar a los estudiantes para dos propósitos: la continuidad de estudios superiores y/o inserción en el mundo laboral.

Las normas que sustentan la Educación Media en Panamá, tiene sus bases en la Constitución Política de la República de Panamá de 1972, con reformas del 2004, 1994 y 1978. En su Capítulo

V está consagrado el derecho a la Educación y en los Artículos 87, 88, 89, 92, 102, y 104 se hace referencia a la educación media. Otro instrumento lo constituye la Ley 47 Orgánica de Educación de la República de Panamá de 1946, con las adiciones y modificaciones introducidas por la Ley 34 del 6 de julio de 1995 que organiza el Subsistema Regular en su bajo el Capítulo I.

La administración de este nivel en el Ministerio de Educación de Panamá, está a cargo de dos Direcciones Nacionales. Por un lado, la Dirección de Educación Media Académica que vela por la preparación en las áreas científicas, humanística y tecnológica. Por el otro, la Dirección de Profesional y Técnica responsable de las áreas de gestión empresarial, finanzas, banca, tecnología industrial, tecnología agropecuaria, familia y desarrollo comunitario. Ambas áreas corresponden en el momento actual a la gestión de programas transformados según la política vigente del Ministerio de Educación.

El diseño curricular de los programas descritos se propone ofrecer contenidos actualizados y pertinentes con la realidad, el desarrollo científico y las necesidades, demandas e intereses de la sociedad panameña. El organismo responsable es la Dirección de Currículo y Tecnología Educativa del Ministerio de Educación, que se ha propuesto atender esas demandas y necesidades especiales de la población en los distintos niveles y modalidades del sistema.

La educación media alcanza a un total de 37,098 estudiantes (2012) que representa el 47.5% de la población entre los 14-18 años de edad. Esta población es atendida en 164 centros educativos, de los cuales, 77 pertenecen a la Educación Media Académica y 87 son de la Educación Media Profesional y Técnica. Ver tabla N°1.

TABLA 1: POBLACION ATENDIDA EN LA EDUCACION MEDIA, POR SEXO Y GRADOS EN LA REPUBLICA DE PANAMA. AÑO 2012											
Total de población Educación Media	TOTAL		10° Grado			11° Grado			12° Grado		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M
89,46	42,01	47,45	37,09	17,64	19,45	28,66	13,42	15,24	23,70	10,94	12,76

Fuente: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Estadística del Meduca-Estadística Preliminar, 2012

Como puede observarse, esta cobertura es insuficiente para atender los requerimientos de esta población, en edad de recibir educación media en el país. Los grupos rurales, indígenas y urbano-marginales en general, se encuentran excluidos del acceso a este nivel educativo y son los más propensos a abandonar sus estudios, cuando logran ingresar a estos centros educativos que se encuentran emplazados fundamentalmente en los centros urbanos del país.

7.3. La diversidad y los grupos vulnerables en las políticas educativas del país

Los principios básicos que orientan la política educativa, para atender la diversidad y los grupos vulnerables, son los mismos que orientan la política general de atención al alumnado. Estos principios están consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos y de manera específica en la Constitución Nacional y en las Leyes que se han establecido para dichos propósitos. El eje central es que todos los alumnos, como sujetos de derecho tienen que recibir educación, lo que implica un cambio sustantivo en la relación entre los estudiantes, el mundo

adulto y el Estado. El hecho que los niños, las niñas y los adolescentes sean titulares de derecho hace, necesario implementar cambios legales, institucionales y culturales para que estos derechos sean efectivamente respetados y puedan ser exigidos.

La Ley Orgánica de Educación (Ley 34 de 6 de julio de 1995) confirió al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), asociados/as o no a la discapacidad, el derecho al libre ingreso en el Sistema Educativo Regular, tal como se declara en el Artículo 71 de la sección tercera que textualmente dice que “el subsistema no regular atenderá, mediante educación especial, a las personas que por sus condiciones físicas, sensoriales, mentales o sociales, no pueden beneficiarse óptimamente del proceso de enseñanza aprendizaje ofrecido por el sub-sistema regular (...) esta población tendrá derecho de ser atendida en el subsistema regular, cuando sus condiciones así lo requieren.”(1)

Hasta ese momento la educación de las personas con discapacidad se había realizado en forma paralela y segregada desde el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), habiéndose iniciado en los años 70 el movimiento de integración. En el marco de la modernización y las políticas públicas del país, se elaboró el Plan Nacional de Educación Inclusiva. Este marco de derecho sustentado en diversos acuerdos internacionales en el área educativa, sobre todo en los acuerdos firmados en Jontiem, Tailandia, se mantiene en los principios de que todos los seres humanos tienen derecho al mismo nivel de acceso y bienestar, independientemente, de sus potencialidades.

Siendo la educación la base para la incorporación a la sociedad del siglo XXI, se hace imperante la necesidad de permitir el libre acceso de todas las personas a la educación, cerrando así el enfoque de separación entre un marco de atención especial, pero segregada, y el otro “supuestamente” normalizador.

Este enfoque, que está basado en principios eminentemente éticos y de valores, debe asegurar que la calidad de la atención y los servicios médico-rehabilitatorios y habilitatorios estén siempre presentes, asegurando así, una atención de calidad en la diversidad. El reconocimiento del valor de la dignidad humana pone de relieve a los derechos de las personas con necesidades educativas especiales y su papel en la sociedad, por lo que deben ser atendidos con absoluta independencia de toda consideración de utilidad social o económica.

En el marco descrito anteriormente y dentro del componente de eficiencia operativa se elaboró el Plan Nacional de Educación Inclusiva (2004), el cual siguiendo las huellas al proceso de modernización de la Educación, asegurándose así las condiciones más favorables para el desarrollo de escuelas para la diversidad en las cuales se brinde la oportunidad a toda la población estudiantil de aprender juntos/as y beneficiarse de una enseñanza de mayor calidad con equidad.

Se ha recorrido un largo camino y se ha realizado un gran esfuerzo por parte del Ministerio de Educación, y de las instituciones que se han dedicado a atender la población que presenta diversas condiciones vulnerables para otorgarles los apoyos en el proceso de aprendizaje.

La política educativa del ente rector de esta materia, ha sido fortalecer las condiciones y estrategias que favorecen el desarrollo de las escuelas para que atiendan niños con necesidades especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debidas a diferentes causas, tales como: discapacidades físicas, enseñanza o escolaridad inadecuada y ambientes sociales marginados. Las escuelas inclusivas favorecen la igualdad de oportunidades, proporcionan una educación más personalizada, fomentan la solidaridad y cooperación entre los alumnos y mejoran la calidad de la enseñanza y la eficacia de todo el sistema educativo. Para ello se han derivado una serie de aspectos que tienden a dar respuestas a las necesidades que presenta la población, a saber:

- Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras para atender las necesidades de todos: niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos y adultas.
- Promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales.
- Implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias, que resalte la importancia y beneficios para los países de educar a la población “actualmente excluida.

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que se vienen realizando tanto en el ámbito nacional como en los contextos internacionales, todavía queda mucho camino por recorrer y es preciso centrar los esfuerzos para ampliar la cobertura en el nivel de educación media en este país.

En síntesis, la escuela debe ser un instrumento para la igualdad de oportunidades para todos, además de un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y valorar al diferente. Se busca la mayor calidad educativa para todos, para lograr su plena participación e integración social y productiva en el mundo adulto.

7.4. La participación de los actores claves

Con el propósito de recabar información para el estudio sobre “La organización y atención a la diversidad en centros de educación media en Panamá” se aplicó una encuesta en tres colegios oficiales de la Región Educativa de Panamá Este. Los centros en mención, atienden una población escolar de más de 3,600 estudiantes de manera formal y regular, distribuidos de la manera siguiente: Colegio Venancio Fenosa (700 estudiantes), Centro Educativo Tortí (1,500) y el Instituto Profesional y Técnico México - Panamá (465). Dos de los centros, pertenecen al área semi-rural y uno (Venancio Fenosa) al área semi urbana. En total participaron 37 docentes de los cuales el 59% son varones y el 41% pertenecen al sexo femenino. El 56.7% del personal docente encuestado, tiene entre 31-50 años de edad y el 58% cuenta con 5 y 10 años de servicio.

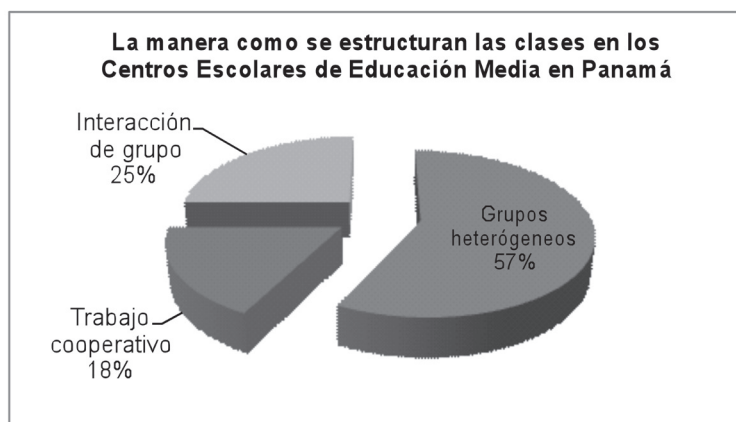
La población estudiantil que atienden estos centros escolares es muy diversa, ya que incluye población rural, indígena, afrodescendiente, semi-urbana y población inmigrante.

En la encuesta se formularon 10 preguntas que pretendían indagar sobre algunos aspectos que se consideran relevantes en materia de atención a la diversidad en los centros escolares y que implica la actuación de los actores/as involucrados/as en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ejemplo, la estructuración de clases, definición de planes y estrategias de aprendizaje, participación y evaluación; estrategias de colaboración con las familias, entre otras.

7.4.1. La manera como se estructuran las clases en los centros educativos

La manera como se estructuran las clases en los centros educativos consultados, indica que el 57% del profesorado, al momento de organizar sus clases, lo hace desde una visión grupal heterogénea, un 25% considera la interacción de grupos durante las clases y un 18% toma en cuenta criterios que

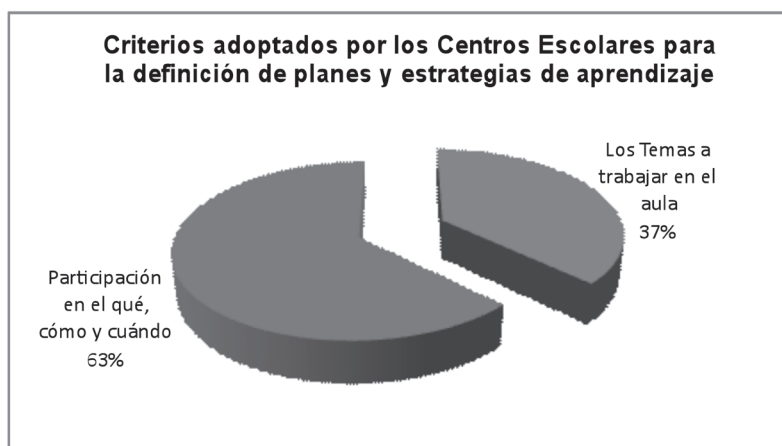
propicien el trabajo cooperativo. Tales resultados pueden estar indicando que el profesorado aplica metodologías variadas, respondiendo a las características de la población estudiantil que atiende, una población culturalmente diversa desde el punto de vista étnico, social y espacial.



Fuente: UDELAS. Encuesta aplicada en los Centros Escolares de Educación Media en La Región de Panamá Este. Panamá. Agosto 2012

7.4.2. La definición de planes y estrategias de aprendizaje

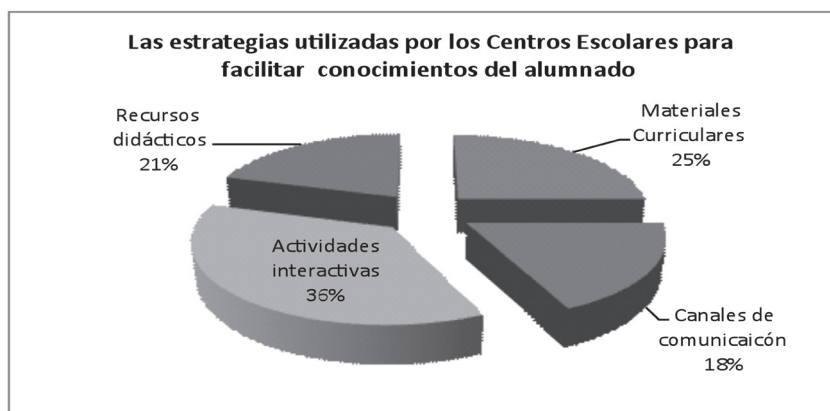
Un aspecto muy importante para el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye la definición de los planes y las estrategias mediante las cuales se propicia este proceso. En este sentido, la encuesta pretendía conocer el nivel de negociación con el alumnado en los centros escolares estudiados, y con relación a qué aspectos se facilitaba esta participación. El 63% del profesorado manifestó que la participación del alumnado se toma en cuenta al momento de la planificación (la bitácora diaria, el planeamiento semanal y eventualmente el trimestral). Los temas a desarrollar en el aula, no son objeto de negociación, toda vez que el 37% del profesorado considera que se trata de acciones pre- establecidas en el planeamiento del centro escolar. Todo indica que el planeamiento escolar, considera insuficientemente los intereses de los estudiantes según el grado y el nivel donde el alumno/a está ubicado.



Fuente: UDELAS. Encuesta aplicada en los Centros Escolares de Educación Media en La Región de Panamá Este. Panamá. Agosto 2012

7.4.3. Las estrategias utilizadas por el centro educativo para propiciar un mejor acceso del alumnado a los conocimientos planteados

Involucran un conjunto de actividades, mediante las que se garantiza un mejor aprovechamiento del proceso de enseñanza aprendizaje. En los tres Centros Escolares que participaron del estudio, el 36% del profesorado afirma haber aplicado estrategias interactivas, el 25% hace uso de materiales curriculares y 21% de materiales didácticos. En menor grado, los centros disponen de otras estrategias, por ejemplo, de comunicación, como recurso para la mediación pedagógica en la búsqueda del desarrollo de conocimientos y competencias diversas por parte del alumnado.



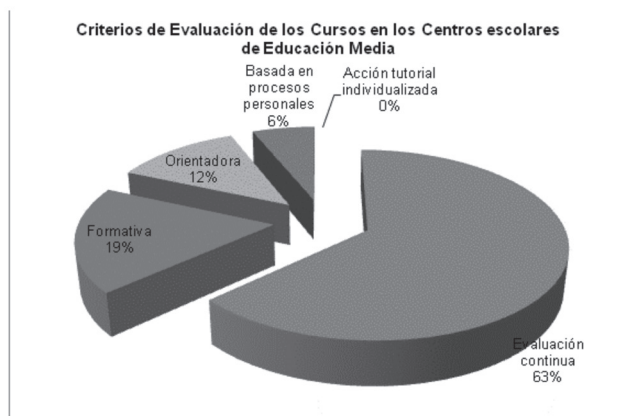
Fuente: UDELAS. Encuesta aplicada en los Centros Escolares de Educación Media en La Región de Panamá Este. Panamá. Agosto 2012

7.4.4. Aspectos sobre los cuales el profesorado informa y aclara al alumnado al inicio de clases

Al consultar acerca de qué aspectos el alumnado es debidamente informado, al momento de iniciar un curso, por parte del profesorado, manifiesta que en el centro donde labora se le informa sobre los criterios y estrategias de evaluación de los cursos. Lo que indica que el profesorado brinda mucha importancia al esclarecimiento de las normas que rigen la medición y evaluación del progreso académico de los estudiantes. Sobre algún otro tipo de apoyos que el centro pueda brindar al alumnado para garantizar su permanencia y egreso exitoso del centro, no se registra ningún tipo de información al respecto.

7.4.5. Los criterios de evaluación de los cursos en los centros educativos

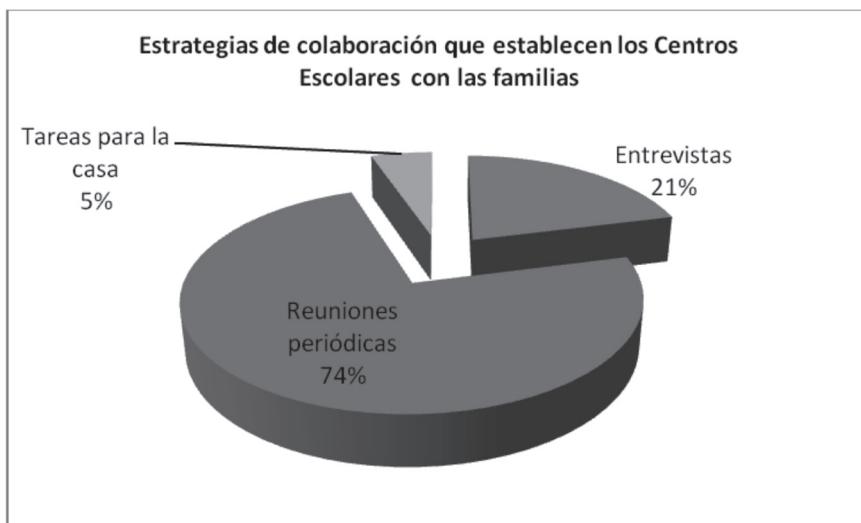
La evaluación de los cursos en los tres Centros Escolares se basa en criterios como: evaluación continua (63%), formativa (19%) orientadora (12%). Algunos criterios de evaluación como los que se basan en procesos personales que considerarían las necesidades específicas de cada alumno/a y las que incluyen algún tipo de acción tutorial, no forman parte importante de dichos procesos evaluativos. En este sentido, la evaluación sigue siendo un tema central en todo el proceso educativo, sin embargo, requiere de adecuaciones que consideren criterios relacionados con la diversidad propias de la población que se atiende en el centro, sean étnicas, problemas de aprendizaje, vulnerabilidad, discapacidad, entre otras.



Fuente: UDELAS. Encuesta aplicada en los Centros Escolares de Educación Media en La Región de Panamá Este. Panamá. Agosto 2012

7.4.6. Estrategias de colaboración con las familias:

El nivel de acercamiento y colaboración con las familias se considera como un elemento clave para el éxito académico del alumnado. De allí la importancia de conocer qué estrategias establecen los centros escolares en atención a dicha variable. Las reuniones periódicas (70%) con los padres y madres de familia aparece como la estrategia que más ponen en práctica los centros consultados. Otras estrategias como las reuniones periódicas, tareas para la casa que incluyan la participación activa de las personas responsables de los/las alumnas, y que podrían propiciar un nivel de seguimiento para un mejor aprovechamiento del proceso de aprendizaje.

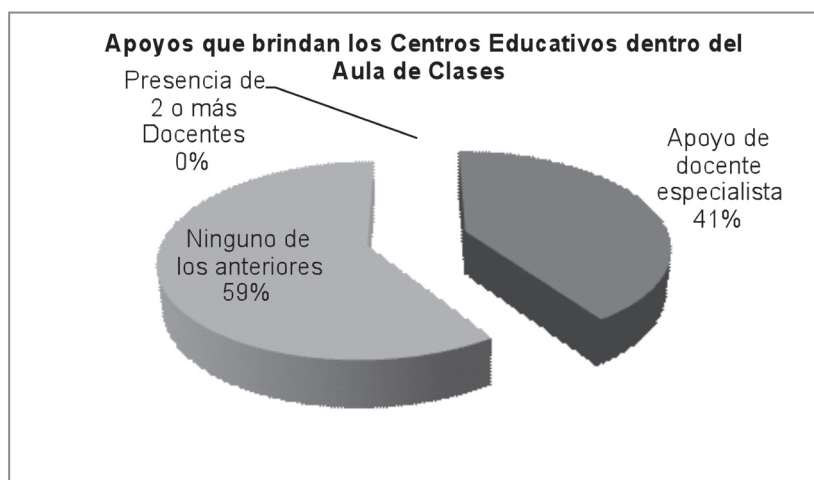


Fuente: UDELAS. Encuesta aplicada en los Centros Escolares de Educación Media en La Región de Panamá Este. Panamá. Agosto 2012

7.4.7. Apoyos Especiales que brindan los centros educativos dentro del aula regular de clases:

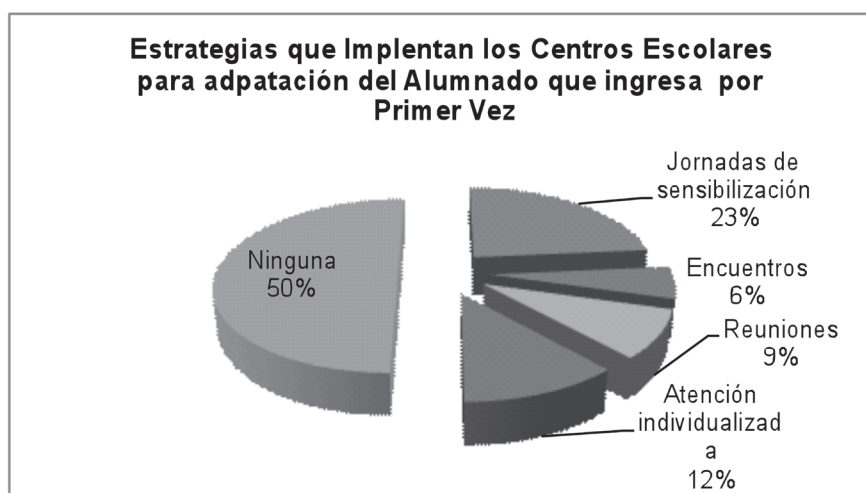
En cuanto a los apoyos especiales que brindan los Centros Escolares dentro del aula regular de clases, se les consultó sobre dos aspectos en particular: el apoyo de docentes especialistas y la presencia de dos o más docentes regulares. Casi el 60% del profesorado dice que en sus centros

escolares ninguno de los dos criterios prevalece. Existen apoyos de docentes especialistas como es el caso de los gabinetes pedagógicos y docentes especializados en educación especial. Sobre este apartado, todo parece indicar que se tiene el concepto que el apoyo que puedan brindar los centros educativos se limita básicamente a la atención de casos que pueden tener relación con las necesidades educativas especiales (alumnos en riesgo social, ausentismo, déficit atencional, discapacidad) y no al amplio espectro que contempla el enfoque a la diversidad.



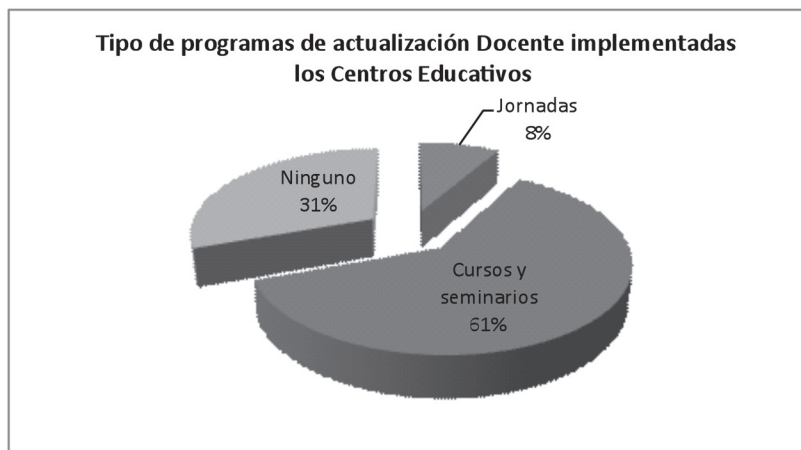
7.4.8. Estrategias que implementan los Centros Educativos para el alumnado que ingresa por primera vez al centro:

La permanencia del alumnado en los Centros Educativos puede estar determinada en alguna medida por la puesta en práctica de estrategias que ayuden al alumnado al momento de ingresar por primera vez al centro. Se trata de un/a alumno/a que trae consigo una historia escolar distinta, pasa a un nivel de enseñanza media con reglas distintas. Al respecto, el profesorado asegura que los centros no desarrollan estrategias específicas, un 23% dice que se realizan jornadas de sensibilización y en menor grado la celebración de encuentros, reuniones y atención individualizada.



7.4.9. Programas de actualización del personal directivo y docente

En su mayoría los centros educativos desarrollan cursos y seminarios (61%) como estrategia de actualización del personal directivo y docente. Estas actividades se desarrollan en jornadas de verano, como acciones brindadas por el Ministerio de Educación y en el calendario regular por el plantel. Las temáticas abordadas en éstos eventos es variada, con énfasis en los aspectos metodológicos y muy poco al análisis de contextos y otros aspectos del entorno que tengan relación con la atención a la diversidad en estos centros escolares del nivel medio.



7.4.10. Programas especiales en atención a la diversidad

Además de los programas regulares de actualización para el personal directivo y el profesorado en general, se indagó por la existencia de programas especiales en el centro donde labora. Al respecto, el 57% afirma que este tipo de programas no existe en sus centros educativos. Se trata de programas especiales que podrían contribuir en la atención a las diferentes necesidades de la dinámica educativa, lo que indica que el proceso educativo se orienta básicamente en lo que dictan los programas de las diferentes asignaturas y modalidades que implementa el centro.

A manera de resumen, resulta interesante la respuesta del profesorado con relación al tema de estrategias para atención a la diversidad. En términos generales, las actividades escolares tienden a homologar las diferentes estrategias educativas para todo el conglomerado estudiantil, y con poca consideración de las particularidades del alumnado.

Básicamente existen modalidades de atención a través de los Gabinetes Psicopedagógico, los Servicios de Atención Educativa, encaminados a atender la población escolar que se encuentra en situaciones de riesgo. Existen otros programas puntuales que surgen por iniciativa de las Direcciones Regionales de Educación, y de otras instituciones con las que se establecen alianzas estratégicas de atención a temas particulares. Esto devela la necesidad de un trabajo más integral, participativo, desde un enfoque integral que considere aspectos como el contexto local y nacional, la participación de la comunidad, la familia, las organizaciones locales, durante todo el proceso de formación.

7.5. Modelos y estrategias de atención a la diversidad y grupos vulnerables en los centros de educación media

La realización de una entrevista a profundidad con Directivos de la Región Educativa de Panamá Oeste, permitió conocer aspectos sobre las estrategias de atención a la diversidad y los grupos vulnerables en los centros educativos que forman parte de este sector educativo del país. Se trata de un área geográfica con fuerte componente semi-rural, urbano marginal y asentamientos humanos de alto riesgo de vulnerabilidad social (Violencia doméstica, pandillerismo, drogas, VIH SIDA, prostitución).

Se constata que los centros educativos de esta región atienden la población con necesidades educativas especiales **parcialmente**. Existen las denominadas aulas de recursos (aula donde se atiende estudiantes de inclusión total y parcial, con un docente integral de formación especial). Las escuelas de la zona reciben estudiantes de todas las etnias y orientación sexual, etc. Este tipo de aulas existen en un 85% de los centros educativos en toda la zona, atendiendo entre 60 y 80 estudiantes en cada centro educativo.

En la región no existe, a nivel de escuelas, un subsistema para atender la población en riesgo de vulnerabilidad, específicamente en situaciones de violencia doméstica, pandillerismo, drogas, VIH SIDA, prostitución. Hay poca o nula coordinación interinstitucional (programa interinstitucional) entre Policía, MIDES, Escuela, etc.

En este sentido, la Dirección de los Centros Educativos interviene de manera directa e indirecta en aspectos relacionados con la atención personalizada de cada estudiante, adecuaciones de infraestructura, adecuaciones curriculares y gestión de capacitación de manera periódica al personal docente. No se puede afirmar que existe un Modelo organizativo de los centros educativos en el nivel medio en Panamá. El modelo de educación de primaria y premedia (Básica General) y media requiere ser revisado porque hace falta un protocolo de procedimiento claro, específico y funcional. Los docentes de asignaturas regulares no se sienten comprometidos con la condición especial del estudiante con necesidades educativas especiales, argumentan que su formación está en otras disciplinas y no le corresponde lidiar con un tema desconocido que exige una formación especializada.

De allí que la Dirección de los Centros Educativos, asumen un rol activo con relación a la atención a la diversidad y los grupos vulnerables, desde sus propias realidades y según las capacidades institucionales y directivas. Desde esta perspectiva, se le da prioridad a todos los temas relacionados con la atención a la diversidad y los grupos vulnerables. Esto se constituye en una preocupación latente para el personal directivo, pero se requiere establecer un esquema uniforme de coordinación interinstitucional. Se trata de ir generando una cultura institucional, que sea generada por el centro educativo alrededor de la educación a la diversidad, desde un enfoque integral que incluye atención a grupos en riesgo de exclusión, entre otros. Se trata de una tarea difícil, toda vez que hay una fuerte reticencia, lo que indica la necesidad de desarrollar una estrategia de intervención que incluya reuniones periódicas en la institución para reforzar el compromiso educativo con estos estudiantes.

Una estrategia de intervención de los centros educativos que conlleva además de la voluntad de los directivos, los recursos de apoyo necesarios para la atención a la diversidad y los grupos vulnerables, planes, programas de capacitación docente, grupos de apoyos, equipos interdisciplinarios, entre otros. Al respecto, los directivos de los centros educativos en la región señalan que poseen “recursos mínimos de apoyo, se hace necesario una gran cantidad de insumos y equipos para las terapias, se requiere de manera permanente un equipo interdisciplinario en cada centro (fonoaudiólogo,

terapeuta del lenguaje, terapeutas ocupaciones, fisioterapeutas, especialistas en dificultades en el aprendizaje. Por ejemplo, actualmente existen centros que poseen dos (2) especialistas asignadas por el Instituto Panameño de Habilidad Especial (IPHE), una atiende la primaria y la otra atiende aproximadamente 50 estudiantes de Premedia en forma intercalada; y un docente de dificultades en el aprendizaje (DIFA) que trabaja con 40 estudiantes”.

En este sentido, los centros educativos aspiran al impulso de políticas y programas que contemplen la atención a grupos vulnerables, que pueden ir surgiendo de los resultados que se van obteniendo a través de la puesta en práctica de algunas estrategias significativas impulsadas por centros educativos de la Región Educativa de Panamá Oeste. Al respecto, los directivos disponen de balances de logros obtenidos, tanto académicos como de tipo conductuales que muestran resultados que pueden impactar de manera positiva el éxito académico de poblaciones vulnerables.

7.6. La Gestión en los centros de enseñanza que atienden la diversidad:

Fe y Alegría Panamá ha iniciado una experiencia innovadora que pretende atender la diversidad desde un enfoque integral, para lo que ha ideado y puesto en práctica un “**Sistema de Mejora de La Calidad Educativa**” que ha sido implementado desde el 2006 al 2010. En este sentido, se ha considerado conveniente compartir esta experiencia desarrollada en Panamá, toda vez que los centros educativos de Fe y Alegría se ubican y atienden poblaciones estudiantiles consideradas como de alto riesgo social.

El Sistema de Mejora de la Calidad Educativa de Fe y Alegría se fundamenta en cuatro fases a saber:

Fase 1. Evaluación: en esta fase se realiza un diagnóstico, a través de la aplicación de cuestionarios a toda la comunidad educativa que permite recoger insumos del quehacer docente en gestión directiva, enseñanza aprendizaje, convivencia, ciudadanía y relación escuela -comunidad.

En esta fase también se realiza un análisis de contexto que les permite a las instancias educativas de Fe y Alegría hacer las triangulaciones y articulaciones pertinentes con la realidad que rodea al centro educativo. En palabras de Pérez Esclarín “no solo hay que conocer el texto, sino el contexto”

Fase 2. Reflexión: después de conocer los resultados de la aplicación de los cuestionarios, se redacta un informe que se devuelve a toda la comunidad educativa que permite analizar las prácticas educativas. Para ello se realizan grupos de trabajo, en donde la principal condición es la participación. Esta fase permite finalmente conocer cuáles son las debilidades por ende los problemas que no permiten avanzar. Identificado el problema, se plantean líneas de acción que en los próximos cuatro a cinco años muestran el camino para la mejora.

Fase 3. Planificación e implementación: es el proceso que permite enmarcar qué acciones son las que pueden ayudar a mejorar una dificultad o problema que no permite al centro educativo avanzar hacia la calidad educativa. Estas acciones se reflejan en los proyectos educativos de centros con sus respectivos planes operativos anuales.

Fase 4. Sistematización: en esta última fase se presentan los resultados de aquellas experiencias que la comunidad educativa desea compartir, en donde refleja logros

y dificultades que no permitan avanzar. Es importante destacar que este proceso es el resultado de las acciones hacia la mejora de las prácticas educativas como tal.

Teniendo anuencia del proceso que se vive en la aplicación del sistema de mejora de la calidad educativa en FYA, podemos acotar cuáles fueron sus principales logros en el primer ciclo 2006-2010.

Respecto al **balance de la puesta en práctica de la experiencia**, se puede señalar:

En los contenidos de la calidad que se enmarcan: contexto, recursos, proceso y resultados, se destaca en el contenido de proceso específicamente de gestión directiva y convivencia y ciudadanía.

Con relación a la Gestión Directiva, se implementó un proceso de formación a los equipos directivos de los centros educativos que permitió conocer el estilo de gestión que estructura y resalta este proceso en la mejora de la calidad educativa. Este proceso de formación en estilo de liderazgo fomenta, a través de equipos colegiados, una forma diferente de ver la gestión educativa en las escuelas.

Los equipos directivos se constituyeron en el marco de cómo se maneja la información, cómo se debe promover la participación de la comunidad educativa, cómo se toman las decisiones colegiadas en equipo.

Este proceso de formación a los equipos directivos de los colegios de FYA, no solo permitió conocer una forma diferentes de trabajo en equipo, sino que permitió a los/as docentes conocer estrategias y metodologías de formación con un enfoque pedagógico de la educación popular en interacción con las tecnologías de la información y comunicación.

La formación fue aplicada en el marco de la formación de formadores, “educadores/as transformadores de sueños”. En el segundo ciclo del sistema 2011-2015, son estos equipos directivos que recibieron la formación, quienes liderizan la formación docentes a los nuevos/as docentes que se han llegado el centro educativo.

Convivencia y ciudadanía: en el primer periodo de implementación del sistema se identificaron situaciones de conflicto entre el alumnado y el profesorado de los centros educativos que formaban parte del nuevo sistema. Se generó un ambiente que denotaba cierta falta de colaboración entre los integrantes de la comunidad educativa, motivo por el que se ideó una estrategia de intervención en el corto plazo. A través del programa de habilidades para la vida, y en articulación con el sistema de mejora de la calidad educativa, se estructuró un plan de acción que permitiera a la comunidad educativa conocer y aplicar dinámicas que ayudaran a mejorar estos procesos en cada uno de los centros educativos. El alumnado en conjunto con el profesorado, realizan talleres participativos como parte de sus cargas horarias, lo que ha permitido aprender a manejar el ámbito de las afectividades, sus sentimientos y emociones y como comunicarse asertivamente, entre otros. Este proceso se sigue implementando en este segundo ciclo del sistema de calidad en FYA, como una estrategia de regulación de los conflictos y construcción de nuevas formas de convivencia.

Es importante destacar que la puesta en práctica de este sistema, ha permitido la organización de un sistema de indicadores, que reafirma la necesidad de entender la escuela como un espacio de formación vital de los individuos, después de la familia. Que el contexto social, económico, cultural y político impacta la vida de los centros educativos, lo cual exige un acercamiento de la escuela con la comunidad. Asimismo, el sistema de indicadores orienta sobre los lineamientos estratégicos para el seguimiento al proceso de aprendizaje, porque cuenta con indicadores de calidad que permiten avanzar hacia las metas que se propone alcanzar el sistema de calidad educativa, especialmente la meta común de educar para la vida.

7.7. Conclusiones

La educación media se encuentra en el foco de la tensión política nacional, ha cumplido históricamente una función mediadora de la enseñanza primaria a la universidad. Esta situación es explicable a partir de las nuevas demandas que se le plantean al sistema educativo producto de los cambios que se operan en el conocimiento, las tecnologías, el mundo laboral y al ámbito de los derechos humanos. La tradición conectaba directamente la educación secundaria a la preparación para la universidad o para un oficio en un mercado de trabajo estable que demandaba una baja cuota de conocimiento y de innovación.

Con la masificación de los estudios superiores, las nuevas competencias que se demandan a las personas para vivir y trabajar, la tardía inserción laboral de los jóvenes, así como la rápida movilidad laboral de los egresados en razón del cambio en la división del trabajo, en la sociedad del conocimiento, se generan condiciones que apuntan a la pérdida del carácter selectivo y a una formación vocacional y técnica temprana.

Actualmente se concibe la educación media como una etapa última de la formación general y el comienzo de la específica. De allí que muchos países han optado por un modelo educativo más orientado hacia el desarrollo de las capacidades humanas, a una mejor distribución social del conocimiento y a crear condiciones para una cultura del aprendizaje, más autónomo, continuo, relevante y funcional. Se trata de la formación de capacidades transferibles a la comprensión y solución de problemas, nuevas tareas y desafíos.

Según la Constitución y las Leyes panameñas, todas las personas tienen derecho a una educación científica, democrática, solidaria y justa, que asegure el desarrollo de las personas y la familia, así como el fortalecimiento del sentido de Nación. Sin embargo, ese mandato no se corresponde con la realidad. Menos del 50% de los jóvenes entre 15 y 17 años está escolarizado y la mayor parte de ellos no reciben una educación de calidad. Igualmente, planes y programas de estudio que atomizan el conocimiento y apuntan en dirección a una sociedad que ya no existe; insuficiencia de profesores en áreas científicas claves (matemática, química, física, biología); métodos de enseñanza y evaluación inapropiados; insuficiente capacidad física en áreas urbanas y escasa oferta en las rurales, que inciden en la falta de cobertura y el abandono prematuro de sus estudios. Todo ello se une a un personal directivo insuficientemente formado y motivado. Afortunadamente, en los últimos años se ha iniciado un proceso de transformación curricular que se propone elevar la calidad y pertinencia de estos estudios en el nivel medio del sistema.

Algunas recomendaciones que, en relación a la cuestión planteada se podrían hacer serían:

- Ampliar la cobertura de la educación media en el país, con especial acento en las áreas rurales, indígenas y urbanas marginales.
- Continuar el proceso de transformación curricular, que contribuya a elevar la calidad de los aprendizajes y la pertinencia laboral y académica de las ofertas que tiene este nivel.
- Ofrecer estrategias curriculares y didácticas apropiadas para la atención de los colectivos vulnerables y en riesgo social, dentro de las aulas y centros educativos de educación media en el país.
- Construir una estrategia nacional que contribuya a la identificación, promoción e inserción oportuna y efectiva de los grupos vulnerables a la educación media. Esta estrategia

deberá integrar a las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que tienen responsabilidades afines, así como a las comunidades y familias en este esfuerzo educativo.

- Diseñar un programa de capacitación de directores de centros educativos de media, que contribuya a fortalecer el liderazgo, las buenas prácticas organizativas y de gestión, así como los procesos exitosos de atención a los grupos vulnerables en el país. En esta perspectiva las universidades tienen una responsabilidad importante.
- Dotar a las escuelas de las condiciones de accesibilidad al conocimiento y la convivencia solidaria entre los diferentes grupos de estudiantes, que eleven las oportunidades de adaptación y aprendizaje de los grupos que provienen de los colectivos vulnerables y en riesgo social.

7.8.- Referencias bibliográficas

Bosco, J. (2010). *La Educación Media: entre la tradición y la esperanza*. Disponible en <http://www.laestrella.com.pa/mensual/2010/04/09/contenido/221309.asp> (consulta: 09/04/2010).

Bosco, J. (2009). *Universidad, globalización y heterogeneidad institucional*. Panamá: UDELAS.

Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices* (pp. 55-88). Barcelona: Gedisa.

CONADIS (2005). *Plan Estratégico Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad*. Quito: Editorial Santa Rita.

Constitución Política de la República de Panamá. Gaceta Oficial, lunes 15 de noviembre de 2004. Disponible en <http://www.epasa.com/constitucion/constitucion.pdf> (consulta: 15/08/2012).

Ley nº34 (de 6 de julio de 1995) por la cual se deroga, modifican y subrogan artículos de la Ley 47 de 1986, Orgánica de Educación. Disponible en http://www.oei.es/quipu/panama/Ley_Educ_34_95.pdf (consulta: 15/08/2012).

Ley 42 de 27 de agosto de 1999 por la cual se establece la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad en Panamá. Disponible en <http://www.meduca.gob.pa/04unad/DNEE/pages/LEY%2042.pdf> (consulta: 15/08/2012).

Llorente, M^a.Á. (2001). *La atención a la diversidad en Educación Secundaria. Materiales y conclusiones de los grupos de trabajo del Congreso "Construir la escuela desde la diversidad y para la igualdad*. Disponible en www.nodo50.org/igualdadydiversidad/ (consulta: 15/08/2012).

CAPÍTULO 8

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS DE PARAGUAY

*Óscar Parra Trepowski y Luciano Román Medina
(U. Católica “Ntra. Sra. de la Asunción, Unidad Académica de Carapeguá)*

En el Paraguay, actualmente se habla de una educación inclusiva, que pone un valor agregado y positivo en el aspecto de la diversidad de los grupos escolares. Rescata, sobre todo, el derecho inherente al ser humano que es el derecho a la equidad y a la igualdad de oportunidades.

En este sentido, la presente aportación tiene como objetivo el describir la atención a la diversidad estudiantil en centros educativos del Paraguay, específicamente en los niveles de Educación Escolar Básica y Media, partiendo de análisis bibliográficos, documentales y de publicaciones disponibles en Internet. Así, se analiza la Legislación Paraguaya, la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales y la propuesta del Ministerio de Educación y Cultura para tales casos.

8.1. Legislación Paraguaya

La legislación paraguaya, en varios artículos, aborda la atención a la diversidad y la equidad en cuanto al acceso a la educación. La Constitución Nacional de 1992 trata en forma escueta lo referente a la educación, pero la Ley 1264/98 General de Educación es la que más detalladamente aborda los temas relacionados con la educación.

8.1.1. Constitución Nacional

El Artículo 73, del derecho a la educación y de sus fines establece que:

“Toda persona tiene derecho a la educación integral y permanente, que como sistema y proceso se realiza en el contexto de la cultura de la comunidad. Sus fines son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos; la afirmación del compromiso con la Patria, de la identidad cultural y la formación intelectual, moral y cívica, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio”.

En el artículo mencionado la expresión: “toda persona tiene derecho a la educación”, implica atender la diversidad y garantizar educación a pueblos indígenas, mujeres, varones, personas con capacidades especiales (superdotados, retrasados mentales, sordos, ciegos, etc.)

Por otra parte, el Artículo 77, de la enseñanza en lengua materna expresa que la enseñanza en los inicios del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá, asimismo, en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República.

La Constitución Nacional expresa en su Artículo 140 que el Paraguay es un país pluricultural y bilingüe, sus idiomas oficiales son el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de

utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación. Con esto, se reconoce que el Paraguay es multicultural y bilingüe, y se prevé una atención especial a los pueblos indígenas.

En el Paraguay y entre las poblaciones rurales predomina el uso de la lengua guaraní (lengua autóctona del país), por lo que en las escuelas del campo la enseñanza comienza en guaraní y paulatinamente se va utilizando la lengua castellana, que primero se desarrolla como lengua enseñada y poco a poco se va utilizando como lengua de enseñanza. En cambio, en las zonas urbanas predomina el uso de la lengua castellana, razón por la cual la enseñanza comienza en esa lengua y el guaraní se va incorporando paulatinamente.

El artículo 80, de los fondos para becas y ayudas establece que:

“La ley preverá la constitución de fondos para becas y otras ayudas, con el objeto de facilitar la formación intelectual, científica, técnica o artística de las personas con preferencia de las que carezcan de recursos. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales”.

Es importante considerar la existencia de una desigualdad social en el Paraguay. Según los datos proveídos por la Dirección General de Encuestas Estadísticas y Censos, gran parte de la población es de escaso recurso y no cuenta con los ingresos suficientes para acceder a los servicios básicos como salud y educación.

8.1.2. Ley 1264/98 General de Educación

La Ley 1264/98 es la que aborda exclusivamente y con más amplitud el tema de la educación. En el Artículo 23 establece que:

“Las autoridades educativas mediante programas de compensación, atenderán de manera preferente a los grupos y regiones que enfrentan condiciones económicas, demográficas y sociales de desventaja. El Estado garantizará la integración de alumnos con condiciones educativas especiales. Estos programas permitirán la equiparación de oportunidades, ofreciendo diferentes alternativas y eliminando las barreras físicas y comunicacionales en los centros educativos públicos y privados, de la educación formal y no formal”.

En otros artículos, sostiene que se facilitará el ingreso de las personas de escasos recursos en los establecimientos públicos gratuitos. En los lugares donde no existen los mismos o fueran insuficientes para atender la demanda de la población escolar, el Estado financiará plazas de estudios en los centros privados, que serán cubiertas por dichas personas a través de becas, parciales o totales. La educación en los grupos étnicos tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, e integración en la sociedad paraguaya, respetando sus valores culturales.

El Artículo 80 menciona que el Gobierno Nacional por medio del sistema educativo nacional garantizará la formación básica de:

- a)** personas con características educativas individuales significativamente diferentes de las de sus pares; y,
- b)** personas con necesidades educativas especiales: superdotados, con dificultades de aprendizaje, con trastornos de conducta, con trastornos de lenguaje y otros.

En el Artículo 81 explica que la educación de personas con necesidades especiales se orientará al desarrollo del individuo en base a su potencial para la adquisición de habilidades que permitan su realización personal y su incorporación activa a la sociedad. En la medida de lo posible se realizará en forma integrada dentro de las instituciones educativas comunes.

Según los artículos expuestos, la educación de personas con necesidades educativas especiales se realizará en forma integrada en las instituciones educativas comunes, lo que, en la mayoría de las veces, genera inconvenientes, dada la heterogeneidad de los grupos de alumnos en cuanto a sus capacidades, y la falta de preparación de parte de los docentes para atender la diversidad.

Respecto a los docentes que se encargarán de la educación de alumnos con necesidades especiales, el Artículo 83 establece que “El personal docente de esta modalidad educativa deberá contar con una formación especializada”. En este sentido, una dificultad con la que se tropieza es la falta de educadores preparados para ejercer la docencia en este ámbito.

Al mismo tiempo, el Artículo 84 expresa que: “El Gobierno Nacional establecerá la política para la prevención, el diagnóstico precoz y el tratamiento de las personas con necesidades especiales. Apoyará igualmente la preparación de la familia y la concientización de la comunidad para favorecer la integración de los excepcionales”.

Se evidencia así que desde el Estado se promueve una educación inclusiva, que atiende, en la medida de las posibilidades, la diversidad del alumnado, que no solo se refiere a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino a cuestiones culturales (etnias, lenguas, etc....) y socioeconómicas.

8.2. Atención a la diversidad

Aunque en las leyes se estipulan una educación inclusiva y abierta a todos que considera la diversidad, en el caso de alumnos especiales (discapacitados, retardados mentales, superdotados) se presentan algunos inconvenientes, porque demandan lugares o escuelas especializadas para el efecto.

Al respecto, Fretes (2008) publica un artículo periodístico del diario ABC Color que expresa:

“El fortalecimiento de la educación especial es uno de los mayores retos que afronta el actual sistema educativo. La Mesa de Educación Inclusiva del Paraguay, fue creada a través de la dirección de Educación Especial, como un espacio para la consulta, el trabajo y el diálogo con énfasis en el acceso, permanencia y promoción de los discapacitados, considerando que constituyen el sector más vulnerable de la población”.

También es importante considerar que los centros que ofrecen educación para estudiantes especiales se concentran principalmente en Asunción y otras ciudades importantes y no en las zonas del interior del país.

8.2.1. Escuelas para Superdotados

La atención a la diversidad en el Paraguay es escasa, casi no existen centros educativos para niños o jóvenes especiales. Figueredo (2010) aborda la situación por la que atraviesa en el Paraguay un niño superdotado. En su artículo, menciona que el problema es la no existencia colegios especiales para este tipo de casos.

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) implementa, a través de su Dirección de Educación Inclusiva, el plan de Abordaje pedagógico de las Altas Capacidades desde una visión Inclusiva. Pretende optimizar el desempeño de los docentes en la atención a las necesidades educativas especiales, a través de la capacitación y actualización permanente, además de desarrollar una red nacional de intercambio de experiencias para el abordaje pedagógico de las altas capacidades.

Por su parte, el licenciado César Martínez, director de esa dependencia, comentó que este trabajo será realizado durante 3 años y busca que en cada departamento existan docentes capacitados para atender estos casos. Actualmente, no se tiene un programa específico todavía, pero se incluye dentro de lo que se llaman necesidades educativas especiales. También indicó que el MEC ofrece realizar un diagnóstico psicológico al niño para luego, dependiendo del resultado, preparar una reestructuración curricular de lo que desarrollará la maestra durante el año lectivo. Es decir, si un padre, madre o encargado llega a notar comportamientos llamativos en la inteligencia o actuar de su hijo puede dirigirse gratuitamente a la Dirección de Educación Inclusiva Permanente de Jóvenes y Adultos (Prodepa) para recibir la asistencia mencionada.

El licenciado Martínez, señaló que sería bueno incluir al estudiante en el grado académico de acuerdo a su edad para compartir con sus pares, y que le realicen una adecuación curricular en cuanto a contenido, exigencia y evaluación. Aseguró que mientras dure la etapa escolar, el MEC tiene atribuciones, pero luego, en la universidad ya no tienen incidencia. “Hay universidades que no quieren permitirle el ingreso porque no tiene la edad. La universidad privada normalmente acepta”, sostuvo.

Recordó un caso en el que por política de la Universidad Nacional de Asunción no se abrió la posibilidad a un niño que tenía estas cualidades especiales. Recomendó, además, que los padres no tengan que aceptar el primer diagnóstico de los docentes, “de que es cabezudo o hiperactivo”; sino deben ir más allá de la simple percepción negativa. Al respecto, explicó que muchas veces los niños pueden tener más capacidades, pero para no ser tildados por sus compañeros de “bochos o nerds”, se estancan y no se desarrollan.

Por otra parte, Rojas (2012) sostiene que las situaciones con las que el docente se encuentra en el día a día son variadas y complejas: dificultades en la lectoescritura, cálculos, percepción visual, memoria auditiva, niños impacientes, rebeldes, agresivos; cuyos orígenes pueden ser biológicos, genéticos, por alteraciones neurológicas, estilos culturales. Sin duda, todas necesitan un abordaje especial. Los niños superdotados se encuentran en muchas escuelas del país inmersos dentro de un sistema educativo para todos que, en muchos casos, representan un verdadero problema para el docente al requerir una atención individualizada.

8.2.2 Escuelas para sordos

En una entrevista concedida al diario ABC Color en 2011, Dilmar Dos Santo, Presidente de la Asociación Cultural de Sordos señaló que es necesario el funcionamiento de escuelas para sordos a nivel país, donde se enseñe el lenguaje de señas. La Asociación Cultural de Sordos, considerando esta necesidad y ante la falta de acción de los sucesivos gobiernos, decidió iniciar el proyecto de contar con un local en cada distrito del país.

Asimismo, indicó que a nivel país existen tres instituciones dedicadas a la enseñanza del lenguaje de señas y están ubicadas en Asunción. Estas son el Foro Audiología Rosa Peña (Pública), Primera Escuela Paraguaya de Sordos (privada-subvencionada), y el Antonio Próvolo (privada-subvencionada).

Estos datos demuestran la centralización de los centros educativos especiales en la Capital del país.

8.3. Educación inclusiva

Las leyes paraguayas hablan en varios pasajes de una educación inclusiva. Sobre este tema, Molas (2011) en una entrevista concedida a la Fundación Alda sostiene:

“La educación inclusiva es un enfoque educativo que pone un valor agregado y positivo en el aspecto de la diversidad de los grupos escolares. Cuando se habla de valor positivo, rescata sobre todo el derecho inherente al ser humano que es el derecho a la equidad, a la igualdad de oportunidades.

En educación inclusiva, el grupo de atención va más allá de lo que propone la educación especial, de trabajar exclusivamente con personas portadoras de discapacidad. En educación inclusiva se atiende esa variedad de tipos, de niños en el aula, que por sus características, por sus orígenes culturales o diferencias lingüísticas pueden aportar cada uno de ellos una riqueza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El camino histórico hasta llegar a la educación inclusiva fue pasar de la segregación de los alumnos con características diferentes en escuelas especiales a utilizar esa variedad para trabajar todos juntos. Ese es el parámetro totalmente diferente de la educación inclusiva.

La educación inclusiva, dentro del estándar nacional tiene unos pasos muy positivos. Desde el cambio de la nomenclatura de la dirección que antes estaba abocada al trabajo, de Dirección de Educación Especial pasó a llamarse Dirección de Educación Inclusiva. Es un recurso bastante alentador. Hay una falencia grande que forma parte de la historia en educación inclusiva en la mayoría de nuestros países que es la formación de docentes, y el trabajo en las barreras. Si bien es cierto, haciendo historia: educación especial, integración, educación inclusiva, hoy se habla ya de barreras para el aprendizaje y para la participación. Una de las grandes barreras son las actitudinales de toda la comunidad educativa, donde están los papás y también los docentes.

La propuesta del Ministerio de Educación es el trabajo inclusivo, que consiste en sensibilizar sobre el tema de las minorías lingüísticas y culturales. Su propuesta es instar a la formación y a la actualización docente. Incluso el MEC, en el 2011 organizó varios encuentros destinados particularmente a las escuelas de ejercicio oficial”.

8.4. Educación inclusiva y educación especial

Nuevamente, acudimos a Molas, (2011), que sostiene:

“La educación especial iba dirigida sobre todo a los portadores de discapacidad, y especialmente discapacidad mental. A los niños portadores de retraso mental. Se iban creando escuelas especiales para la atención a cada realidad. La escuela inclusiva lo que trata de hacer es manejar esa diversidad en la escuela regular”.

Hay otro grupo al que tradicionalmente se le llama “con necesidades educativas especiales”, niños o alumnos que sin ser portadores de una discapacidad, de todos modos presentan en su historia escolar, de manera temporal o permanente, dificultades para acceder al currículo ordinario. La escuela inclusiva trata, sobre todo y

fundamentalmente, de dar respuesta, sin descuidar el grupo de discapacidad, a estos niños a los que normalmente denominamos niños con dificultades en el aprendizaje”.

8.5. Conclusiones

La Legislación Paraguaya garantiza la igualdad en el acceso a la educación y la atención a la diversidad. Esta atención a la diversidad no hace referencia exclusiva a personas con capacidades especiales, sino a cuestiones culturales como la lengua, las costumbres, entre otros aspectos.

No obstante, en la práctica, la igualdad en el acceso a la educación no es un hecho real, principalmente en el nivel medio, donde se registra una alta deserción. También, la desigualdad económica es un factor que incide en el acceso a la educación.

Actualmente, el Ministerio de Educación y Cultura promueve una educación inclusiva, donde las aulas son compartidas por estudiantes de diversas condiciones, viéndolo desde una óptica enriquecedora y no como un obstáculo.

Esta educación inclusiva tropieza con obstáculos como la heterogeneidad de los grupos en cuanto a capacidades, y la falta de docentes preparados para manejar las diversas situaciones que se presentan.

El tratamiento a la diversidad se da muy bien en el caso de la enseñanza de las lenguas, porque la mayoría de los docentes dominan ambas lenguas oficiales: el castellano y el guaraní. El problema se presenta en el tratamiento de estudiantes discapacitados (sordos, ciegos), superdotados y con retardos mentales, porque casi no se cuenta con centros educativos para atender los mencionados casos.

El fortalecimiento de la educación especial es uno de los mayores retos que afronta el actual sistema educativo, considerando que constituye el sector más vulnerable de la población.

8.6. Referencias bibliográficas

Constitución Nacional del Paraguay. Asunción-Paraguay, 1992

Figueredo, P. (2010). *Niño superdotado necesita apoyo para seguir estudiando*. Diario Última Hora. Asunción-Paraguay, 2010. Disponible en <http://www.ultimahora.com/notas/298226-Ni%C3%B1o> (consulta 13/08/2112)

Fretes, J. (2012). Discapacidad en el Paraguay. Mesa *Educación Inclusiva*. <http://discapar.blogspot.com/2008/12/mesa-educacin-inclusiva.html> (consulta 13/08/2112)

Fundación Alda (2011). Entrevista con Ingrid Molas. *Educación inclusiva*. <http://www.fundacionalda.org.py/news/2011/06/17/0001>

Ley 1264/98 General de Educación. Asunción-Paraguay, 1998

Rojas, I. (2012). *Los superdotados o talentosos*. Diario ABC Color. Asunción-Paraguay, 2012 <http://www.abc.com.py/edicion-impres/suplementos/escolar/los-superdotados-o-talentosos-412858.html> (consulta 13/08/2012)

CAPÍTULO 9

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS DE PERÚ

*Rosa María Tafur Puente
(Pontificia Universidad Católica del Perú)*

9.1. Introducción

Dos acontecimientos importantes ocurrieron en los años 2002 y 2003 en Perú que enmarcaron las actividades en favor de la diversidad educativa. Estas son la firma del Acuerdo Nacional y la Declaración de la Década de la Educación Inclusiva 2003-2012.

En el Acuerdo Nacional, la décimo primera política de Estado indica la “promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación” (Acuerdo Nacional, 2002:29), mediante la cual se manifiesta el compromiso de disminuir la discriminación e inequidad social en contra de los distintos grupos, que por sus características resultan vulnerables; entre ellos los discapacitados y quienes carecen de sustento; fortaleciendo su participación en distintos campos y protegiéndolos e integrándolos al quehacer productivo.

Asimismo, destaca la décimo segunda política de Estado que se refiere al “Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad (...) que promueva la equidad entre hombres y mujeres, afiance los valores democráticos y prepare ciudadanos y ciudadanas para su incorporación activa a la vida social”. (Acuerdo Nacional, 2002:30).

De esta manera el Estado se compromete a implementar formas de protección a los grupos menos favorecidos, así como a garantizar la generalización del acceso a una educación de calidad, pública y gratuita.

En el año 2003 gracias a la Declaración de la Década de la Educación Inclusiva 2003- 2012, la inclusión se convierte en obligatoria y el Ministerio de Educación insta a las instituciones educativas que imparten educación especial, a integrar en forma progresiva, a sus estudiantes en los colegios regulares. En la práctica todavía existe resistencia de muchas instituciones educativas a abrir sus puertas a los alumnos con características distintas. Sin embargo, la necesidad cada vez más urgente de responder en forma efectiva a esta problemática ha hecho que las propuestas innovadoras vayan proliferando en todo el país, tanto en instituciones educativas de gestión pública como privada.

A pesar de estos avances todavía es limitada la aceptación de la diversidad en las aulas y dentro de ella la educación inclusiva, a no ser que se refiera a la discapacidad; dejándose, muchas veces, fuera de atención especial y peor aún, fuera del sistema educativo a niños y adolescentes con otras características personales o sociales.

Si bien en el Nivel de Educación Inicial tanto como en el de Educación Primaria la atención a la diversidad se observa en mayor número de instituciones educativas, en el Nivel de Educación Secundaria el problema de exclusión social y educativa se agrava para los adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales, puesto que no se ofrecen programas generalizados de atención a sus características específicas que les permitan integrarse a la sociedad desde sus particularidades.

Dentro de este panorama, resaltan experiencias de atención a la diversidad que se realizan en distintos lugares del país, por iniciativa ministerial, regional, municipal, o por esfuerzos particulares. Y si bien acogen a porcentajes reducidos de estudiantes, y parecieran esfuerzos aislados, constituyen ejemplos para otras organizaciones y puntos de partida para lograr alguna vez la universalización de la atención a estos grupos vulnerables.

La presente aportación trata el tema de la diversidad como la característica humana referida a la heterogeneidad, que hace que cada individuo sea único e irrepetible; y dentro de este universo, a las necesidades educativas específicas como rasgos característicos de algunas personas y la necesidad de su inclusión en aulas regulares. Se describen experiencias realizadas en instituciones educativas de Lima, Callao, Cusco, Puno y de la amazonía peruana, en favor de la reinserción social de los adolescentes y en la mejora de sus aprendizajes. Si bien se trata de poner énfasis en las acciones en el Nivel de Educación Secundaria perteneciente a la Educación Básica Regular, también se ofrece una panorámica de las experiencias en Educación Básica Alternativa y en Educación Básica Especial.

Cabe anotar que las experiencias que se presentan han sido elaboradas como producto de observaciones in situ, de la información recogida a través de entrevistas y encuestas a representantes de las distintas instituciones educativas, y con la información proporcionada por las páginas web institucionales. Mi agradecimiento a la Mag. Lourdes Armeij Tejada, a la Mag. Trinidad Galindo Cáceres, a la Mag. Ana María Vigo Flores y a la Lic. Grisela Ascue Aróstegui por la valiosa información proporcionada.

9.2. La diversidad: característica de los seres humanos

Si se brinda... "la misma enseñanza a alumnos cuyas posibilidades de aprendizaje son desiguales, sólo es posible que se mantengan las diferencias entre ellos y, acaso, que aumenten..., una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar"

(Perrenoud, 1990)

Todos los seres humanos somos diferentes, tanto en el aspecto físico como en el social y en el cultural (Anijovich, 2004). La carga genética y la historia personal de cada individuo lo hacen único e irrepetible, aún cuando como especie tenemos rasgos comunes. Sin embargo, los procesos de "diferenciación e individuación" por los que atraviesa cada persona le dan un sello característico distinto a los demás miembros de la especie. Esta diversidad tiene su origen en las diferentes capacidades intelectuales, psíquicas, sensoriales y motrices de las personas, y en factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, entre otros (Orienta Red, 2005). Se refleja en las distintas inquietudes, aspiraciones, necesidades, características, formas de adaptación al contexto socioeconómico de procedencia, maneras de afrontar las dificultades, capacidad de resiliencia, etc. "Es aquí donde radica precisamente la riqueza de nuestra especie" (Trujillo, 2005: s/p;).

Como parte de la diversidad existen personas con condiciones de "discapacidad, trastornos graves de personalidad, de conducta, altas capacidades, situaciones de desventaja sociocultural, entre otras". (Campillo y Torres. s/f: 1). Estos grupos necesitan estrategias de atención específicas dentro de un ambiente educativo escolar en el cual se posibilite su integración en el grupo regular.

La atención a la diversidad se puede tomar, entonces, en sentido amplio como

“...el conjunto de acciones educativas que ... intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural o de salud; de altas capacidades; de compensación lingüística; de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo; o de graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje” (Campillo y Torres. s/f: 2).

Siendo la educación un proceso que tiene como finalidad la formación integral del educando, la atención a la diversidad es una de sus prioridades en los distintos niveles de escolaridad, y esta se encuentra a cargo de todos los agentes educativos, especialmente de los docentes. En la práctica, no todas las instituciones educativas escolares que asumen esta tarea lo hacen con la misma intención, ni tampoco con la misma calidad, y debido a ello, los resultados no repercuten positivamente en los estudiantes ni en la sociedad.

A propósito de la poca atención a la diversidad, Sacristán (2000) afirma que la educación ha ido perpetrando las diferencias en la medida que, con la finalidad de universalizarse se ha dividido en niveles y grados, con currículos uniformes y alumnos clasificados en aulas; siendo impartida por igual a todos sin considerar sus diferencias individuales. Esta homogenización institucionalizada ha originado y sostenido situaciones de desigualdad que se han sumado a la heterogeneidad natural que existe en todo grupo humano.

El reto es cómo lograr atender a cada estudiante teniendo en cuenta que las aulas escolares albergan a poblaciones numerosas y diversas. Para Gardner, Kornhaber y Wake, (2000) hasta ahora se parte del supuesto que todas las personas aprenden de la misma forma y que tienen iguales desempeños. En contraposición, estos autores proponen “operar a partir del supuesto de una educación configurada individualmente”(p.25) en la que subyace la convicción que cada estudiante cuenta con potencialidades, que aprende de distinta manera, y que comunica sus aprendizajes de acuerdo a sus características individuales. Así se pueden desarrollar estrategias y recursos, adaptar los contenidos, el tiempo, el espacio y ensayar formas de agrupación y de evaluación flexibles, que atiendan a las diferencias al momento de enseñar.

Esto que Anijovich (2004) ha denominado “entorno educativo” tiene mucho significado en la atención a la diversidad: abarca espacios de aprendizaje flexibles que pueden ser aulas, talleres laboratorios, patios, extorno escolar, etc. El tiempo de aprendizaje escolar se administra según las actividades que realizarán los estudiantes, por ejemplo tiempos comunes y tiempos de ejecución de tareas en grupos pequeños o en forma individual. El currículo se cumple desde un programa de estudios común con la posibilidad de temas particulares que puedan ser profundizados por los alumnos interesados. La interacción para el aprendizaje también es flexible y variada: puede cumplirse un trabajo individual, en parejas o en pequeños grupos y culminar con actividades del grupo-clase. Además se brinda la posibilidad de que los estudiantes trabajen con materiales variados de acuerdo a sus formas de aprender y a la naturaleza de los contenidos de aprendizaje. Por último, los estudiantes participan en procesos de auto evaluación, heteroevaluación y coevaluación.

En suma, la enseñanza para la diversidad convierte el aula de clases en un espacio que invita a que los estudiantes “ejecuten” para aprender. Un ambiente en el que interactúan alumnos diferentes entre sí en muchos aspectos, incluyendo dentro de ellos a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes.

Dentro de este enfoque, los docentes constituyen los primeros y más importantes agentes en la atención a la diversidad a través de estrategias que, en lo posible, personalicen la educación. En la medida que incorporen las diferencias dentro de su práctica cotidiana de enseñanza, contribuirán al desarrollo de valores de tolerancia, aceptación al otro y respeto; y los procesos de inclusión serán naturales.

Entre las estrategias que adopta el docente con sus estudiantes, aquellas que potencian su autonomía son las más importantes, puesto que el alumno desarrolla sus potencialidades, va reconociendo sus fortalezas y debilidades, e inclusive, llega a autorregular su trabajo. Plantear de esta manera las estrategias docentes requiere responsabilidad e involucramiento activo de los miembros de la institución educativa. El trabajo coordinado y en equipo permite una atención de mejor calidad y la evaluación continua de la propia práctica docente, a fin de optimizarla.

Si bien la responsabilidad de la atención a la diversidad debe ser asumida por el conjunto de la comunidad educativa, conviene resaltar, dentro de esta, el papel que cumplen las familias como colaboradoras en la atención a los estudiantes, ya que proporcionan información de sus culturas, costumbres, formas de pensar, modelos de familia y otras características que ayudan al docente a conocer y comprender mejor a sus alumnos.

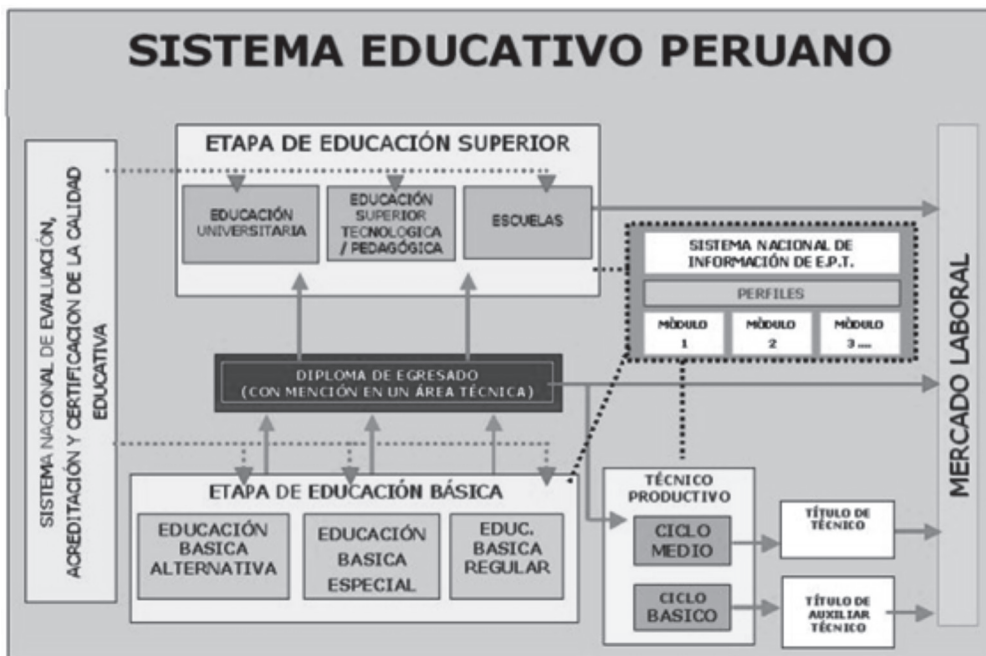
En conclusión, para atender la diversidad desde la institución educativa escolar hay que tener en cuenta que:

1. Todos los estudiantes tienen necesidades educativas comunes referidas a las competencias indicadas en los contenidos básicos del nivel de escolaridad correspondiente, y que son atendidas por los docentes.
2. Todos los estudiantes tienen necesidades educativas individuales relacionadas con sus intereses, capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje. Estas necesidades, de acuerdo al enfoque de educación en la diversidad, deben ser atendidas por los docentes de las aulas regulares durante el ejercicio de su quehacer diario.
3. Algunos alumnos tienen necesidades educativas especiales (NEE) cuyas características, por lo general, exceden a la atención que podrían recibir de los docentes de las aulas regulares, motivo por el cual necesitan ser derivados a atención especializada. Sin embargo, en la actualidad la tendencia es incorporar a las aulas regulares a los estudiantes con habilidades distintas, para lo cual las instituciones educativas deben estar preparadas.
4. Inclusive dentro del grupo de estudiantes con NEE existen diferencias:
 - a. Algunos alumnos son discapacitados
 - b. Existen alumnos discapacitados que no presentan necesidades educativas especiales en algunas de las áreas.

9.3. La atención a la diversidad en las Modalidades de Educación Básica del Sistema Educativo Peruano

La Constitución Política del Perú, la Ley General de Educación N° 28044, y el Diseño Curricular Nacional son tres de los documentos normativos que enmarcan el desarrollo de las acciones

educativas en Perú. El Sistema Educativo Peruano contempla dos etapas: una inicial denominada Etapa de Educación Básica porque en ella se desarrolla la escolaridad, y una Etapa de Educación Superior, que empieza al finalizar la Etapa anterior y que conduce a la formación profesional.



Fuente: Quinteros, s/f.

La Etapa de Educación Básica tiene por finalidad el favorecimiento de la formación integral del estudiante, a través del desarrollo de sus potencialidades, de las "...capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad". (Artículo 29ª de la Ley General de Educación N° 28044).

De acuerdo a la Ley General de Educación, la Educación Básica "con un carácter inclusivo atiende las demandas de personas con necesidades educativas especiales o con dificultades de aprendizaje. (Artículo 29, Ley General de Educación No 28044). Esta etapa es obligatoria y comprende tres modalidades: la Educación Básica Alternativa (EBA), la Educación Básica Especial (EBE) y la Educación Básica Regular (EBR), desarrollándose de acuerdo a las características de los discentes a quienes van dirigidas.

Así, la Educación Básica Alternativa (EBA) es una modalidad de la Educación Básica, equivalente a la Educación Básica Regular (EBR) que está encaminada a desarrollar integralmente a los estudiantes, con énfasis en su preparación para el trabajo. Está dirigida a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que no estudiaron o no culminaron la educación básica en su debido momento y que por su edad cronológica no pueden seguir EBR. Asimismo, atiende de preferencia a los grupos vulnerables y excluidos por razones de idioma materno, niveles educativos y situación económica que los obliga a estudiar y trabajar simultáneamente. Debido a ello la calendarización, los horarios y las formas de atención son flexibles, adaptándose a la heterogeneidad de los estudiantes y al contexto. (DIGEBA, 2011)

La Educación Básica Especial (EBE) se organiza a través de la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE):

“órgano de gestión pedagógica, especializada en promover, coordinar y orientar la aplicación de la política y estrategias en el marco de una Educación Inclusiva. Garantiza una atención educativa de manera transversal a estudiantes con discapacidad, asegurando aprendizajes de calidad” (DIGEBE, 2012:1).

En esta Modalidad, la educación inclusiva constituye un enfoque que responde a la diversidad desde la escuela y se proyecta a la sociedad con la finalidad de que todos los estudiantes de “... una comunidad aprendan juntos independientemente de sus características funcionales, sociales y culturales” (DIGEBE, 2012:2). La atención a la diversidad en esta Modalidad se dirige a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales por tener dificultades específicas de aprendizaje, discapacidad, por contar con desarrolladas capacidades intelectuales, por su incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o familiares que limitan su aprendizaje.

La Educación Básica Regular (EBR) es una modalidad de la Educación Básica que está dirigida a los niños y adolescentes en su proceso escolar de acuerdo a su evolución física, cognitiva y afectiva. Abarca los Niveles de Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria. La Educación Inicial atiende a niños menores de 6 años; la Educación Primaria a los niños entre 6 y 11 años de edad, y tiene una duración de seis años; y la Educación Secundaria a los educandos a partir de los 12 años, con una duración de cinco años lectivos.

Cabe anotar que la atención a la diversidad se encuentra presente en la normativa de las tres Modalidades de Educación Básica y que en cada una de ellas tiene características específicas que no son motivo de profundización en este documento. Si lo es presentar experiencias de esta atención en las tres Modalidades de Educación Básica, y especialmente en el Nivel de Educación Secundaria de EBR. Motivo por el cual se presenta a continuación un encuadre del mencionado Nivel Educativo.

9.3.1. El Nivel de Educación Secundaria

En el Perú, la educación secundaria constituye el tercer nivel de Educación Básica Regular (EBR). Se encuentra organizada en dos ciclos: el primer ciclo constituido por el primer y segundo grados y el segundo ciclo, por el tercero, cuarto y quinto grados; completándose así los cinco años de escolaridad que cubre esta etapa. Ambos ciclos se orientan a desarrollar y profundizar en los estudiantes “una formación científica, humanista y técnica”, afianzando su “identidad personal y social” (MINEDU, 2011: 7).

Atendiendo a que el Perú es un país multiétnico, multilingüe y multicultural, según la normativa, la educación es integral y considera las características, derechos y necesidades de los estudiantes en la etapa de desarrollo en que se encuentran. Abarca los “aspectos físico, afectivo, cognitivo y espiritual” del estudiante con miras a lograr el desarrollo de su “identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar un proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país”. (Perú EDUCA, 2012:1). En este nivel educativo se “consolida la formación para el mundo del trabajo que es parte de la formación básica de todos los estudiantes, y se desarrolla en la propia Institución Educativa o, por convenio, en instituciones de formación técnico-productiva, en empresas y en otros espacios educativos que permitan desarrollar aprendizajes laborales polivalentes y específicos vinculados al desarrollo de cada localidad”. (MINEDU, 2011:7). Toma en cuenta el contexto, definiéndolo como una “sociedad pluricultural, solidaria y democrática” (Perú EDUCA, 2012:1) en la que son valorados la cultura de calidad, el emprendimiento y el desempeño productivo e innovador como respuesta a las necesidades y demandas de la sostenibilidad.

Esta concepción y orientación de la educación secundaria dentro del sistema educativo peruano se ven reflejadas en los principios que se plantean en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular (DCNEBR,2011): la ética, la identidad personal y social, la trascendencia de la persona, la conciencia ambiental, la participación del proceso educativo, de la gestión institucional y de la vigilancia ciudadana, la interculturalidad mediante el respeto a los conocimientos, valores y sistemas de vida de las múltiples culturas, y la equidad como una consecuencia de la atención a la diversidad visibilizada en la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia a un servicio educativo de calidad, sin exclusión, desigualdad y pobreza.

Hablar de diversidad nos lleva inmediatamente a pensar en la equidad; a reconocer que la educación debe respetar lo diverso, dándole a cada quien lo que realmente necesita, sin descuidar lo que es común a todos (Anijovich, Malbergier y Sigal,2004). Es decir, a “reconceptualizar la escuela como el lugar donde cada estudiante aprende de distinta manera, tiene potencialidades diferentes y características cognitivas, emocionales y sociales particulares; todo lo cual debe ser considerado en el proceso didáctico” (Tafur,2011: 10).

La equidad en la enseñanza implica el reconocimiento que tiene el docente del legado cultural de todos los alumnos, de su identidad y sentido de pertenencia a sus lugares de origen. El reconocimiento y respeto empiezan por priorizar los contenidos locales, por emplear el entorno de la escuela como fuente de recursos educativos, por brindar información y propiciar aprendizajes relacionados con la problemática local, comunal y regional. La diversificación de los contenidos temáticos, contextualizándolos y dejando de lado la “normalización” de los distintos elementos curriculares permite que los resultados académicos evidencien los aprendizajes de los estudiantes.

En la práctica, la educación peruana dista mucho de atender a la diversidad en las aulas escolares, independientemente del nivel educativo. Existen factores que impiden que la normativa así como las buenas intenciones se cumplan en forma generalizada, aunque hay experiencias aisladas tanto de parte de organismos estatales como de instituciones particulares que atienden a adolescentes y jóvenes con características específicas que los hacen vulnerables. Experiencias que describiremos más adelante.

Entre las razones que limitan la atención a la diversidad se encuentra el gasto público en educación, que en el año 2010 fue del 2.9% del PBI, según cifras del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) del país. Porcentaje que es bastante bajo en comparación con países como Argentina cuyo gasto fue del 4.9% del PBI y de Colombia que fue del 4.8%. Durante el año 2010 el Gobierno peruano invirtió 3.9 soles (1.4 dólares) al día en cada estudiante de Educación Básica Regular. Monto inferior a la cantidad que destinaron países como Chile que invirtió 5.3 dólares en la educación por alumno; lo que es aproximadamente 3.8 veces más que lo que invirtió Perú. Esto significó para nuestro país un gasto anual por alumno en educación inicial de 1358 nuevos soles; en educación primaria de 1580 nuevos soles y en educación secundaria de 1287 nuevos soles, según informe del MEF (2010).

“El costo unitario por estudiante es muy bajo en el Perú y a la fecha no debe ser superior a los 300 dólares USA. En la Comunidad Económica Europea, la media de gasto por alumno fue para el 2007 de: 4508 dólares en Educación Infantil, 5440 dólares en Educación Primaria, 6962 dólares en Educación Secundaria y 11254 en Educación Superior” (Chiroque, 2011)

Sin embargo, la inversión en educación varía de acuerdo al destino de los fondos. Así, para el Colegio Mayor Presidente del Perú que alberga a mil estudiantes, en el presupuesto de educación del año 2011 se previó 33 millones de soles anuales, es decir 33,000 soles por alumno (Chang, 2011:47)

El número de horas de estudio anuales en el Nivel de Educación Secundaria en los colegios estatales es de 1200 horas (Resolución Ministerial No 0622. 2011 ED). Existen dos turnos de estudios en la mayoría de las instituciones educativas estatales: el turno de la mañana cuyo horario es de 7:30 am a 13:00 p.m. y el de la tarde que se desarrolla en el horario de 13:00 p.m. a 6:30 p.m.; añadiéndose a esto que en muchas instituciones educativas estatales también se imparte Educación Básica en horario nocturno. La necesidad de ampliar la cobertura de los estudios escolares va en detrimento de la calidad educativa que se brinda.

En la educación secundaria existe polidocencia. Cada profesor se encarga de desarrollar el área curricular que corresponde a su especialidad, y la atención a la diversidad resulta sumamente difícil. Salones de clase que albergan aproximadamente de 30 a 40 estudiantes, con sesiones de 45 minutos en promedio cada una, hacen que el docente se avoque casi exclusivamente al desarrollo y evaluación de los contenidos temáticos, dejando en un segundo plano la atención a características como: formas diferentes de aprehender la información, estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, necesidades educativas especiales, etc.

Pero las dificultades para atender en forma adecuada a las diferencias individuales no radican solamente en los factores descritos. La limitada o nula preparación de los docentes de aulas regulares en didácticas específicas hace que las intenciones de acoger en forma adecuada a cada alumno desde sus particularidades, así como a quienes tienen habilidades distintas, quede en intentos muchas veces fallidos, lográndose, en el mejor de los casos, una inclusión social mas no académica; por lo que el aprendizaje de los estudiantes no resulta favorecido. Afortunadamente, desde la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) se proponen estrategias para la inclusión, así como también se promueven concursos a nivel nacional sobre experiencias exitosas de inclusión; lo que hace que muchas instituciones educativas se motiven dando las facilidades para la capacitación de sus docentes, sobre todo de los niveles de educación inicial y de educación primaria. Cabe resaltar el esfuerzo que realizan algunas Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) en apoyar estas iniciativas; sin embargo dista mucho de ser una práctica generalizada.

Por otro lado, la infraestructura, instalaciones y mobiliario de las instituciones educativas de Educación Básica Regular están preparadas para albergar a alumnos diestros, que cuentan con todos sus sentidos y facultades motoras, dificultándose el desplazamiento y la permanencia de los alumnos que tienen alguna discapacidad. Si bien se encuentra normado que toda organización debe contar con rampas de acceso, servicios higiénicos, estacionamientos, y en general instalaciones que faciliten la estancia de las personas discapacitadas, en la práctica no ocurre así.

Añadidas a las características indicadas, en general, las adaptaciones curriculares, los materiales educativos, las estrategias de enseñanza y las formas de evaluación no siempre están desarrolladas de forma que atiendan a las diferencias individuales, menos aún, a las necesidades educativas específicas o, como ahora se suele llamar, a las habilidades distintas. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones, en muchas instituciones educativas escolares, estatales como particulares, se tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes.

9.4. Experiencias de atención a la diversidad

Taly como se ha manifestado en los apartados anteriores, aún cuando en el país la atención a la diversidad se considera dentro de la normativa correspondiente de las tres Modalidades de Educación Básica, las acciones que se ejecutan en la escuela constituyen grandes esfuerzos, a veces

aislados, que se espera se generalicen a nivel nacional. Las experiencias de atención a la diversidad, y dentro de ella, de inclusión se encuentran dirigidas mayormente a los niveles de Educación Inicial y de Primaria. Sin embargo también hay acciones educativas en Secundaria (En Educación Básica Regular-EBR) y en las Modalidades equivalentes: Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Alternativa (EBA), tanto en instituciones de gestión estatal como particular. En el presente apartado describiremos algunas de ellas.

9.4.1. En Educación Básica Alternativa (EBA)

A. Centro de Educación Básica Alternativa “Cristo Joven”

Con el objeto de contribuir a la rehabilitación y resocialización de los jóvenes infractores de la ley penal privados de libertad, el Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) “Cristo Joven” institución de gestión estatal, en convenio con el Poder Judicial y con la Unidad de Gestión Educativa Local No 3 de Lima (UGEL No 3), ofrece educación en los ciclos inicial, intermedio y avanzado a adolescentes y jóvenes hombres y mujeres. Para su atención, los varones reciben educación en el Centro Juvenil de Diagnóstico y Rehabilitación de Lima y las mujeres en el Centro Juvenil Santa Margarita.

El Centro Cristo Joven alberga a una población multiétnica y multicultural que fluctúa entre los 14 y 20 años de edad, aunque tienen en común que provienen de sectores pobres y marginales. Sus características más saltantes y que los identifican como grupo vulnerable están relacionadas con aspectos conductuales. Cuenta con jóvenes con problemas de conducta, con jóvenes provenientes de hogares disfuncionales o familias mal constituidas, con valores trastocados, carentes de una adecuada autoestima, sumergidos en consumo de sustancias tóxicas, en pandillaje, responsables de crímenes, violaciones, o hurto agravado. Muchos carecen de proyectos de vida; son padres y madres a edad temprana; se sienten desmotivados frente al estudio lo que se evidencia en la deserción escolar. (PEI, 2011).

La atención a la diversidad está considerada dentro de la dinámica diaria del Centro: dada la heterogeneidad de la población que alberga, cuenta entre sus 700 alumnos con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, con poco desarrollo de su pensamiento crítico, con inasistencias reiteradas por problemas personales, familiares y judiciales, e inclusive, se observa casos de alumnos que acuden a la institución educativa estando medicados. (PEI, 2011).

Los docentes emplean estrategias didácticas variadas en su quehacer, algunas de las cuales son activas. De esa manera, al mantenerlos ocupados, evitan que se agredan entre ellos. La necesidad los obliga a ser creativos y a elaborar sus propios recursos puesto que los materiales educativos proporcionados por el Poder Judicial no llegan oportunamente; son poco apropiados y les falta ser actualizados. A pesar, de estos esfuerzos existen otras limitaciones en el Centro que dificultan el aprendizaje de los estudiantes. Así: no hay un modelo didáctico institucional; el 37.5% de los docentes (nombrados por concurso público o contratados por la UGEL) carece de título profesional que los habilite para atender a este tipo de población estudiantil. Además, aunque la UGEL así como el Consorcio de Colegios Católicos los han capacitado en estrategias para la atención a jóvenes resentidos sociales e infractores de la ley, en general los profesores tienen dificultades para capacitarse por su cuenta, debido principalmente a motivos económicos. Estas carencias de formación y capacitación se ven profundizadas por la falta de cumplimiento del convenio que sobre ese tema, ha asumido el Poder Judicial con la institución educativa. A ello se suma las inasistencias reiteradas al Centro por algunos docentes, lo que, de acuerdo al FODA realizado en el año 2011, entre los meses de marzo y noviembre más del 12% de horas efectivas de clase no se ejecutaron. (PEI, 2011).

La gestión institucional adolece de características que contribuyen a una atención de calidad. Los documentos de gestión se encuentran desactualizados o simplemente no han sido elaborados. Los instrumentos de gestión se desarrollan con demora y fuera de una calendarización debido a que ésta no existe. La gestión institucional es compartida con el Poder Judicial, pero el convenio no considera la participación activa de los docentes en la misma. La poca experiencia de los directores en las funciones de gestión unida a que algunos de ellos asumen el cargo sin el pleno conocimiento de la realidad educativa del Centro, limita la calidad de servicio que se ofrece en la institución educativa. Estos y otros factores como los conflictos internos entre docentes, la limitada capacidad de diálogo, el aparente divorcio entre los planes curriculares del Centro Juvenil y el del CEBA, también dificultan la buena marcha de la institución. (PEI, 2011).

Pareciera que las dificultades se agudizan debido a que administrativamente esta institución educativa depende de tres organizaciones, generándose interferencias en la toma de decisiones. Sin embargo, a pesar de las limitaciones, constituye un espacio formativo de cobijo a quienes presentan las características ya mencionadas.

9.4.2. En Educación Básica Regular (EBR):

A. CAR Ermelinda Carrera:

Esta institución educativa alberga a 140 alumnas que cursan entre primer grado de primaria y quinto grado de secundaria. Es de gestión estatal en convenio con la Congregación Franciscana de la Inmaculada Concepción, con el Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (INABIF) y con la Unidad de Gestión Educativa Local No 3 (UGEL, No 3).

Las alumnas que acogen cuentan con perfiles diversos: algunas son psiquiátricas, otras son adictas a sustancias tóxicas, tienen retardo mental leve, abandono familiar, están inmersas en la delincuencia, entre otros. Sin embargo, todas ellas tienen en común que han sido derivadas por el Juzgado de Menores. Por este motivo, su estadía en el colegio depende de la sentencia judicial y también de la posibilidad de ser acogidas por algún familiar cuando culminan su escolaridad. Si esto no ocurre, y han sido alumnas destacadas continúan viviendo en la institución y estudiando en forma externa gracias a organizaciones benefactoras.

Ermelinda Carrera está organizada en 7 “casas”, y de acuerdo a criterios específicos las alumnas son clasificadas en ellas. Allí viven, estudian y son atendidas por un personal especializado y capacitado, entre las que se encuentran psicólogas, educadoras y asistentes sociales. La Casa A alberga a 20 adolescentes de 11 a 17 años provenientes de hogares de extrema pobreza, con un perfil psicosocial de abandono moral y material, de maltrato físico, psicológico, abuso sexual, problemas de conducta y retardo mental leve. La Casa B atiende a 15 adolescentes de 12 a 17 años caracterizadas por mostrar constante deseo de superación. La Casa C cuenta con 27 residentes, la mayor parte de las cuales ingresan por presunto abandono moral y material. La Casa D cuenta con una población de 28 adolescentes que ingresan como medida de protección, derivadas de los distintos juzgados. La Casa E cuenta con 21 adolescentes provenientes de diferentes lugares del país que presentan características diversas. La Casa F tiene una población de 41 residentes con discapacidad física y mental, dependientes del personal de la institución debido a que carecen de autonomía personal. Sin embargo las adolescentes presentan talentos diferentes que plasman en actividades diversas. Por último la Casa G alberga a adolescentes de larga permanencia en la institución debido a que no cuentan con soporte familiar y que requieren salir preparadas para enfrentar la vida futura. Estas residentes han superado en forma exitosa la etapa de escolaridad demostrando buena conducta y afán de superación, aceptando sus fracasos y logrando superarlos.

La enseñanza en la institución educativa se realiza en el horario de 8:00 am a 1:00 p.m. para las alumnas de primaria, y de 8:00 am a 1:50 pm para las de secundaria, luego de lo cual regresan a sus Casas a continuar con sus labores cotidianas. En cada salón estudian entre 10 y 12 alumnas en promedio, lo que permite una atención más personalizada y de acuerdo a las necesidades de aprendizaje de las estudiantes.

Si bien las condiciones físicas en que aprenden las alumnas, así como la disciplina, el clima institucional y el desempeño de los docentes son favorables para el aprendizaje significativo de las estudiantes, existe una sombra que se cierne sobre la institución, y es la preocupación que genera el hecho de que por una coordinación equivocada de una ex directora, el Estado ha tomado posesión del local que originalmente pertenecía a la congregación. Esto provoca malestar e incertidumbre entre la comunidad educativa, así como frena las iniciativas internacionales de ayuda desde Alemania e Italia.

B. Colegio Pukllasunchis.

El colegio Pukllasunchis es una institución de gestión privada que funciona en la ciudad del Cusco, y que pretende "... formar, en cada uno de nuestros niños, niñas y adolescentes, aprendizajes para la vida y valores que busquen preservarla. Un centro educativo que propicia un ambiente de alegría y afecto, donde el trabajo, el esfuerzo y la imaginación constituyen la base para formar un ser humano feliz, más crítico y responsable consigo mismo, con su comunidad y su futuro".(Pukllasunchis,2012:s/p). El colegio está abocado a sensibilizar a sus estudiantes en relación a las diferencias sociales, culturales y físicas, a desarrollar comprensión sobre los distintos puntos de vista del mundo y la criticidad hacia todo aquello que sea atentatorio contra la vida. Así también busca fortalecer la identidad personal de los estudiantes, una convivencia con equidad, y desarrollar su sentido de pertenencia. Por ese motivo el público objetivo del colegio son los niños y jóvenes de distintos sectores socio-culturales y los niños con habilidades especiales.

Pukllasunchis cuenta con un Programa de Inclusión Escolar que integra a aproximadamente 20 niños y adolescentes (con Síndrome de Down, autismo, retraso mental, dificultades motoras y dificultades de lenguaje), en las aulas regulares de distintos grados, dándoles la oportunidad de recibir atención especializada e individualizada y formar parte de un grupo de pares con los que comparten y alternan cotidianamente. Esto se puede lograr aplicando estrategias que potencien la "solidaridad, la laboriosidad ligada al esfuerzo, la organización, la creatividad y la autonomía e independencia".

El equipo docente del colegio es mayoritariamente de la zona geográfica y atiende a los estudiantes en turnos de mañana y de tarde, complementando de esta manera el desarrollo de las áreas curriculares (por las mañanas) con las sesiones de programación, capacitación y coordinación, así como con distintas actividades programadas como parte de las acciones escolares: paseos, visitas, campamentos, talleres entre otras. El perfil de los docentes de asignaturas así como el perfil del tutor les permiten constituirse en referentes para los estudiantes. "La afectuosidad, la alegría, la honestidad, la empatía, la firmeza, la asertividad, el manejo de grupo y la capacidad para enfrentar y solucionar problemas" (Pukllasunchis, 2012: s/p), son rasgos que propugna el Colegio para su personal.

Cabe anotar el espacio formativo que tiene el centro destinado a la tutoría de los estudiantes, el mismo que tiene como finalidad abordar temas de interés para el grupo, resolver problemas colectivos, organizar actividades, evaluar responsabilidades estudiantiles, y discutir temas individuales que interfieren el normal clima de aula, entre otros.

C. Escuela de Talentos del Callao

En el mes de febrero del año en curso La Escuela de Talentos del Callao recibió a los 200 mejores estudiantes de tercer y cuarto de secundaria de los colegios públicos de la Región Callao, seleccionados entre los alumnos ubicados en el quinto superior de sus promociones, con la finalidad de brindarles educación integral que les permita potenciar sus habilidades y conocimientos. Las clases se desarrollan en forma gratuita de 8:00 a.m. a 4:00 p.m. en aulas interactivas y están encaminadas a que los estudiantes desarrollen las herramientas necesarias para acceder a una vida profesional que responda a las “necesidades del sector productivo regional y nacional” (Mori, 2012:s/p). Los estudiantes participan de videoconferencias, talleres artísticos, asesoría pedagógica; además, se les asigna uniforme, alimentación y pasajes locales. Esta experiencia ha sido validada en un programa piloto desarrollado con cuarenta y dos estudiantes escolares del Callao durante el año 2011, teniendo como resultados la mejora de sus niveles de aprendizaje y de su autoestima. Como un servicio adicional a favor de la educación secundaria, el Gobierno Regional ofrece becas universitarias a los egresados de las instituciones educativas del Callao que han obtenido los mejores rendimientos académicos; asimismo, desarrolla programas nutricionales y capacitación a los colegios de educación inicial.

D. Institución educativa San Antonio de Padua

San Antonio de Padua es una institución educativa de gestión estatal que se inscribe dentro de la Educación Básica Regular (EBR) y que ofrece formación en educación secundaria de menores a aproximadamente 100 estudiantes de bajos recursos económicos de la ciudad de Puno. La población estudiantil del colegio proviene de las zonas rurales. Los padres (en la mayoría de los casos, solo la madre) envían o acompañan a sus hijos a la ciudad a fin de que puedan estudiar en el colegio, los matriculan y no vuelven a comunicarse con la institución hasta la finalización del año escolar cuando se acercan a reclamar por el rendimiento académico; el colectivo familiar tiene la idea que los profesores deben cargar con toda la responsabilidad de la educación de sus hijos.

Los adolescentes viven solos, en habitaciones alquiladas, con plena libertad de acción, sin orientación paterna, lo que generalmente deviene en abandono moral, vandalismo, delincuencia, prostitución. La mayoría de los alumnos trabaja, eso limita el cumplimiento de las tareas de aprendizaje. Dentro de este universo de alumnos, aproximadamente el 10% de ellos pertenece al Hogar de Menores San Juan de Dios, institución de la Beneficencia Pública que acoge a adolescentes abandonados. Estos adolescentes son matriculados en el colegio San Antonio de Padua por la cercanía geográfica de ambas instituciones y cuentan con tutores que siguen su proceso escolar.

Las sesiones de clase se desarrollan en el horario de 1:00 p.m. a 6:00 p.m. de la tarde y a través de ellas los docentes pretenden reinsertar a los estudiantes a la sociedad, sin embargo esta tarea es difícil por cuanto los profesores no cuentan con especialización ni capacitación para atender las necesidades de este grupo vulnerable. Como iniciativa particular solicitan la ayuda de psicólogos, y a partir de este año, a practicantes de la Carrera de Asistencia Social de la Universidad de Puno. Asimismo cada docente se está responsabilizando de una cantidad de alumnos para recuperarlos a la sociedad.

E. Colegio Mayor Secundaria “Presidente del Perú”

El Colegio Mayor Secundario “Presidente del Perú”, también conocido como Colegio Mayor empieza a funcionar en el año 2009 como una oportunidad para que los mejores estudiantes de los colegios públicos del país tengan las facilidades necesarias a fin de que continúen su desarrollo escolar

y lleguen a concretar sus proyectos de vida. Para acceder al Colegio Mayor los alumnos deben acreditar haber estudiado el primero y segundo grados de educación secundaria en una institución educativa pública, habiendo obtenido el primer o segundo puesto de rendimiento académico en ella, o encontrarse dentro de los cinco primeros puestos en los concursos organizados por el Ministerio de Educación en rendimiento académico escolar. Además, haber obtenido una nota promedio anual de 15 puntos al terminar el segundo grado de educación secundaria y contar con la autorización correspondiente de los padres o apoderado para participar en el examen de admisión al Colegio.

El examen de admisión consta de dos etapas: la primera consiste en una evaluación escrita en la que se seleccionan a los mejores postulantes por regiones geográficas del país, y la segunda, en una entrevista personal. Los alumnos estudian los grados tercero, cuarto y quinto de secundaria en el Colegio en calidad de residentes, siendo cada año lectivo de 38 semanas.

El modelo educativo que se desarrolla en el Colegio es el sociocognitivo, el mismo que a través de un aprendizaje cooperativo busca que los estudiantes desarrollen capacidades, valores y actitudes con miras al logro de competencias. Los docentes emplean estrategias cognitivas y metacognitivas para el planteamiento de situaciones problemáticas que acercan a los alumnos a su realidad y a la resolución de las tareas. “La propuesta se alinea con los propósitos de la Educación Básica Regular establecidos en el Diseño Curricular Nacional (DCN), el Proyecto Educativo Nacional (PEN), Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM), y el Plan del Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN); con el propósito de alcanzar los objetivos y fines del sistema educativo”. Además, “la propuesta educativa del Colegio Mayor está enriquecida con los contenidos y objetivos del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional y el Marco de la Enseñanza para la Comprensión de WIDE/World1”. (MED, 2012:10)

Durante el proceso educativo se promueve la igualdad de oportunidades para los alumnos, así como el respeto y aceptación de la diversidad sociocultural a través del reconocimiento de los derechos y cualidades del otro. La “formación se basa en los principios de la educación peruana en el marco de interculturalidad, equidad e inclusión social, con sentido ético y calidad educativa”. (MED,2012: 11).

Los docentes del Colegio cuentan con especializaciones en distintas áreas del saber, estando capacitados para enseñar a personas talentosas, potenciando el desarrollo de su ciudadanía, de su compromiso social, de su capacidad de emprendimiento, de liderazgo, de respeto, horizontalidad, diálogo, debate, reflexión, clarificación de valores, toma de decisiones y de transferencia del conocimiento a la vida diaria. Por este motivo el proceso de aprendizaje cuenta con un acompañamiento emocional y pedagógico que abarca la etapa lectiva así como el tiempo en que los alumnos regresan a sus hogares durante las vacaciones.

F. La Red de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad de Iquitos

Con el propósito de que los estudiantes con características específicas pudieran continuar sus estudios de Educación Básica en una escuela regular, se crearon Redes de Educación Inclusiva que pusieron en práctica experiencias exitosas de atención a la diversidad en educación inicial, primaria y secundaria.

Como parte de estas redes, la Red de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad de Iquitos tiene tres años de funcionamiento en trabajo colaborativo con la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana, con el Instituto Superior Pedagógico Loreto y con la Asociación de Colegios Parroquiales, con el propósito de “garantizar el tránsito de los alumnos, sea cual fuere su necesidad educativa, de un nivel a otro: así, de educación infantil a primaria, posteriormente a secundaria y finalmente,

posibilitar a estos jóvenes que concluyen la educación básica el acceso a alternativas de formación superior, técnica o universitaria” (Alegría y Carrillo, 2010: 12). Pero no solo se dedica a la atención de los alumnos de EBR sino también al diseño de la formación inicial docente que permita formar a los futuros profesores con las competencias necesarias para su atención a la diversidad, y a la formación permanente.

Sus principios básicos son la valoración de la diversidad como una característica natural y la búsqueda de medios para hacer efectivo el derecho de todo niño a recibir gratuitamente una educación de calidad con equidad.(Alegría y Carrillo, 2010). Esta experiencia es pionera en la zona y cuenta con equipos multidisciplinares de trabajo formados por docentes de educación especial, por psicólogas, docentes de educación básica regular, psicopedagogas, y distintos especialistas que apoyan en momentos específicos de los procesos educativos.

Luego de tres años de funcionamiento la Red Educativa ha logrado integrar estudiantes con NEE a aulas regulares, evaluarlos psicopedagógicamente, monitorear su rendimiento y paralelamente, proporcionar formación inicial y continua a docentes.

9.4.3. En Educación Básica Especial (EBE)

En este apartado se presentan dos experiencias de atención a la diversidad e inclusión en esta modalidad. Cada una de ellas muestra la creatividad que despliega el Ministerio de Educación y las instituciones educativas particulares, para atender las diversas necesidades de los estudiantes, y de paso incorporar al aula regular a alumnos con necesidades educativas especiales.

A. Colegio Parroquial Nuestro Salvador

Este colegio pertenece a la Orden Carmelitas, es de gestión parroquial y atiende dos modalidades: Educación Básica Regular (EBR) en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria, y Educación Básica Especial (EBE) en los niveles de Inicial y Primaria.

En el colegio también funciona el Servicio de Atención a las Necesidades Educativas Especiales (SAANEE); centro de recursos orientado a posibilitar y garantizar el éxito de inclusión de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas a discapacidad leve o moderada. Este servicio está conformado por docentes y no docentes, así como por especialistas en los tipos de discapacidades de los estudiantes incluidos en las aulas regulares del colegio.

En el nivel de educación secundaria la inclusión está empezando en la diversificación curricular mediante un cartel de contenidos por grados de estudio. Además el Departamento Psicopedagógico realiza evaluaciones a los estudiantes, tomando en consideración su desempeño en el año anterior, especialmente en las áreas curriculares de lógico-matemática y de comunicación. En base a estos resultados se establecen las necesidades educativas y se priorizan aquellas que se deben mejorar el presente año; considerándolas en el Plan de Orientación Individual (POI) en una proyección de mediano plazo (un año) y de largo plazo (hasta el final de la ed. Secundaria). Los alumnos estudian todas las áreas curriculares con las adaptaciones correspondientes en las capacidades de acuerdo a los niveles intelectuales de los alumnos según su nivel de escolaridad.

Cabe resaltar que la atención a los alumnos es una característica del POI del colegio, y que esta se va a ir extendiendo progresivamente al nivel de educación secundaria. En este año los docentes responsables del sexto grado de primaria se encuentran capacitando en el tema de adaptaciones curriculares con miras a convertirse en una institución inclusiva en el nivel de secundaria. Para ello el equipo de SAANEE visita en forma permanente las aulas del colegio con la finalidad de establecer

las formas de realizar la inclusión, considerando las características de los alumnos así como su problemática individual. Además, capacitan a los docentes en metodología, y a los alumnos en desarrollo de tolerancia, autoconcepto, autoestima, respeto a las diferencias, etc.

Los alumnos tienen dos formas de acceder al colegio Nuestro Salvador: siendo derivados por el equipo SAANEE y por decisión familiar cuando el niño se encuentra estudiando el nivel de educación inicial. En educación secundaria, el médico neurólogo decide si el alumno va a EBR o a EBE, luego de la evaluación que le realiza por encargo de sus padres. SAANEE también tiene la función de diseñar un plan de vida adulta para cada alumno que trata; por ese motivo la atención al alumno debe estar coordinada con los padres de familia, a quienes se les va informando sistemáticamente los logros del POI, así como las recomendaciones de qué estudiar. Depende de las familias que continúen el plan trazado para sus hijos. (Armey,2012)

B. Experiencias exitosas promovidas por la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE)

Desde el año 2008 la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE) viene promoviendo el Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva. El 26 de junio de ese año se aprobó la Directiva N° 069-2008-ME/VMGP-DIGEBE, que estableció la normativa relacionada con la “planificación, organización, ejecución, monitoreo y evaluación de las actividades de la Campaña Nacional de Sensibilización y Movilización por la Educación Inclusiva” (DIGEBE, 2012: s/p). En dicha campaña se consideró el Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva, cuya finalidad fue contribuir en la sensibilización y toma de conciencia de los diferentes agentes educativos en relación a la importancia de respetar a las personas con discapacidad y reconocer el derecho que tienen a educarse con calidad.

Del 2008 a la fecha, el Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva se ha desarrollado en cuatro versiones. Actualmente se está llevando a cabo en su quinta versión, y tiene como mérito la difusión de las experiencias exitosas de las instituciones educativas en la atención a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales por parte de los docentes de Educación Básica Regular (EBR) y de Educación Básica Alternativa (EBA), tanto en instituciones educativas inclusivas públicas como privadas. El Concurso se ejecuta en tres etapas: la primera etapa se realiza en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL); la segunda en la Dirección Regional de Educación (DRE), y la tercera, en el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE).

En el concurso llevado a cabo en el año 2011 se premiaron tres experiencias exitosas realizadas en los departamentos de Piura, Tacna y Lambayeque. En los tres casos el apoyo del equipo del SAANEE contribuyó a la mejora de los aprendizajes de los niños con deficiencias físicas o intelectuales.

9.5. Referencias bibliográficas

Acuerdo Nacional (2002). *Políticas de Estado*. Lima: Secretaría Técnica Del Acuerdo Nacional. Disponible en <http://www.acuerdonacional.pe/politicas-estado> (consulta: 13/08/2012).

Alegria, J. y Carrillo, M^a.T. (2010). Redes de educación inclusiva y atención a la diversidad: una necesidad convertida en realidad. En M. Vergara y J. Alegria (Coord.) *Diversidad cultural: un reto para las instituciones educativas. México, Colombia, Argentina, Perú y Guatemala* (pp. 11-20). México: Universidad de Guadalajara.

Amate, J. (2001). La escuela que tenemos. La escuela que queremos. Acerca de la atención a la diversidad. *Revista de Cooperación Educativa*, nº 70, 10-14.

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2005). ¿Iguales pero diferentes? *e-Eccleston, Estudios sobre el nivel inicial*, Año 1, Número 2, invierno.

Campillo M. y Torres A. (2008). Medidas de atención a la diversidad en educación secundaria. En A. Gómez (Coord.). *Atención a la diversidad materiales para la formación del profesorado* (pp.1241-1295). Documento multimedia. Disponible en [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3114&IDTIPO=246&RASTRO=c801\\$m4331,4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=3114&IDTIPO=246&RASTRO=c801$m4331,4330) (consulta: 13/08/2012).

Chang, J.A. (2011). *Exposición ante el pleno del Congreso de la República. Proyecto de Presupuesto del Sector Educación 2011*. Disponible en http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDQQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.minedu.gob.pe%2FDeInteres%2Fextras%2Fdownload.php%3Flink%3Dsustento_congreso_presup_2011.pdf&ei=bvV-UMSrHIOGhQfs04G4Dg&usg=AFQjCNEVucYi8piQYlqeKF7NcAkoGiAopg (consulta: 08/12/2011).

Chiroque S. (2012). *Huelga magisterial 2012: algunos puntos sobre las íes*. Disponible en <http://schiroque.blogspot.com/> (consulta: 13/08/2012).

Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria (DINEIP) y Dirección Nacional de Educación Superior y Superior Tecnológica (DINESST) (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. Proceso de Articulación*. Disponible en <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf> (consulta: 13/08/2012).

Gardner, H., Kornhaber, M.L. y Wake, W.H. (2000). *Inteligencias múltiples: perspectivas*. Buenos Aires: Aique.

Larepublica.pe (2012). *Callao: Escuela de Talentos acogerá a los 200 mejores estudiantes*. Disponible en <http://www.larepublica.pe/06-02-2012/callao-escuela-de-talentos-acogera-los-200-mejores-estudiantes> (consulta: 06/02/2012).

Ministerio de Educación (2011). *Resolución Ministerial No. 0622-2011-ED. Directiva para el Desarrollo del Año Escolar 2012 en las instituciones educativas de Educación Básica y Técnico Productiva*. Disponible en http://www.minedu.gob.pe/files/3087_201205041302.pdf (consulta: 13/08/2012).

Ministerio de Educación (2012). *Resolución Directoral Regional No. 0123-2012-ED, "V Concurso Nacional de Experiencias Exitosas en Educación Inclusiva"*. Disponible en http://www.minedu.gob.pe/files/2946_201204181645.pdf (consulta: 30/05/2012).

Perrenaud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Prado, A. (2011). Gobierno gasta menos de S./4 al día en educación por cada alumno. Disponible en <http://e.gestion.pe/128/impres/p/2011/12/09/22924.pdf> (consulta: 16/12/2011).

Quinteros, E. (2007). Estructura Del sistema educativo Peruano. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, nº 7. Disponible en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=214&Itemid=49u (consulta: 16/12/2011).

Suarez, M^a.J. (2008). *IES La Sisle. Departamento de Orientación. Plan de orientación y de atención a la diversidad. Curso 2008/2009*. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/7603931/Plan-de-Orientacion-y-Atencion-a-la-Diversidad-2008> (consulta: 12/12/2011).

Tafur, R.M^a. (2011). *Educación en la diversidad. En Problemas de Aprendizaje en la Clase Regular. Material de Estudio*. Lima: PUCP.

Trujillo, J.J. (2005). *La escuela de hoy. La escuela de mañana. Atención a la diversidad: ¿Retórica o una posibilidad para el cambio?* Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos42/la-escuela/la-escuela2.shtml> (consulta: 16/12/2011).

CAPÍTULO 10

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE PORTUGAL

*José Manuel Silva, Ana Nicolau,
Isabel Paraíso y Miguel Jerónimo
(Instituto Politécnico Leiria)*

10.1. Introducción

En Portugal, como en casi todos los países de Europa en las últimas décadas, se han producido alteraciones profundas en el ámbito de la educación especial, que han transformado lo que solía ser un planteamiento esencialmente asistencial y que incumbía prioritariamente a las instituciones estatales del ámbito de la seguridad social, en un enfoque pedagógico planeado según estrategias de inclusión en el medio escolar de todos los niños y estudiantes diferentes, acogiendo todo tipo de casos, apoyándolos de acuerdo con sus especificidades y combatiendo la exclusión a la que estos niños y jóvenes solían estar condenados.

Desde una perspectiva histórica, la primera iniciativa indiciadora de que algo empezaba a cambiar en la manera de atender este tipo de problemas se dio con la creación, en 1941, de un curso para Profesores de Educación Especial y con la organización de “clases especiales” en algunos centros educativos, (Rodrigues y Nogueira, 2010) constituidas por alumnos con dificultades escolares diversas y discapacidades variadas.

En las décadas siguientes, y conforme al despertar de movimientos de intervención cívica con profunda conciencia social, se multiplicaron las respuestas de asociaciones y otros grupos de ciudadanos organizados, de las que muchas veces formaban parte miembros de familias donde existían casos de niños con necesidad de apoyos especiales, y donde se incluían situaciones de discapacidad intelectual, parálisis cerebral y sordera, entre otros.

Junto con la perspectiva asistencial, a menudo segregadora, se fue desarrollando un nuevo paradigma que se fortaleció progresivamente con la idea de educación inclusiva y de atención y respeto a la diversidad, que llegó a su punto decisivo con la revolución ocurrida en Portugal en abril de 1974, conocida como la Revolución de los Claveles.

Consecuentemente con este movimiento transformador de la sociedad portuguesa, que originó cambios profundos en el campo político, social y educativo, se adoptaron medidas para la integración progresiva de los niños y jóvenes con discapacidad en centros y clases del sistema educativo ordinario, que empezaron entonces a beneficiar de acompañamiento cualificado, proporcionado por equipos denominados de “enseñanza especial”, constituidos por educadores y profesores con formación específica y que, en régimen itinerante (Costa y Rodrigues, 1999) prestaban apoyo a la integración escolar de estos alumnos.

Desde entonces, se ha desarrollado esta perspectiva integracionista e inclusiva y aunque se han venido registrando alteraciones dictadas por los ciclos políticos y por los distintos enfoques de las políticas educativas, se mantiene el rumbo y se ha venido afianzando la responsabilidad de las políticas públicas en la atención a la diversidad en medio escolar.

No obstante, si bien es cierto que el paradigma de integración e inclusión no es objeto de discusión en Portugal y que merece un amplio consenso, en cambio no se podrá decir lo mismo de la manera como lo interpretan los gobiernos en cada momento, sea en lo que respecta a la organización general del sistema y a las referencias nacionales e internacionales utilizadas para la clasificación de cada caso, sea en la formación y actuación de los educadores y profesores involucrados.

Como sea, Portugal tiene hoy un sistema escolar público, enteramente financiado por fondos estatales, que acoge a todos los niños y jóvenes, independientemente de sus diferencias, y que tiene como objetivo que cada uno progrese hasta donde sus capacidades lo permitan, independientemente del género, de la raza, de la lengua, de la situación económica de las familias o de las dificultades y discapacidades que pueda presentar.

La presente aportación, aunque centrada en enseñanza secundaria, trata también de los varios niveles y ciclos de enseñanza, pues es la única manera de posibilitar una visión global e integrada del sistema portugués.

10.2. Evolución de la educación especial en Portugal

En Portugal, la educación de niños con necesidades educativas especiales ha sufrido renovaciones profundas en los últimos 25 años. Desde la década de 70, los cambios en el contexto de la educación especial han venido aumentando progresivamente la integración escolar de aquellos niños. Para ello es indiscutible la importancia y el papel del Estado Portugués en la educación de los niños con necesidades educativas especiales, con vistas a responder a la integración de estos niños en los centros de educación regular.

Con las transformaciones políticas y sociales después de la revolución democrática del 25 de abril de 1974, las leyes portuguesas comienzan a proclamar la educación y la igualdad de oportunidades como derechos fundamentales. Por eso, a partir de 1974 el Ministerio de Educación asume la responsabilidad por la educación de los niños con discapacidad, pero con un número limitado de alumnos.

Esta falta de oferta educativa en los centros de educación regular ha hecho que se desarrolle paralelamente, por todo el país, una red de instituciones de educación especial. Estas instituciones constituidas como Cooperativas de Educación y Rehabilitación (CERCIS) han intentado dar respuestas pedagógicas y sociales, no sólo a los niños sino a un extenso grupo etario de la población, para el que el sistema educativo no estaba apto.

En 1986, en la *Lei de Bases do Sistema Educativo*¹⁰ se define la educación especial como una modalidad del sistema general de educación. En este documento la educación especial empieza a prestar apoyo en las estructuras educativas ordinarias, de acuerdo con las necesidades de cada alumno. Proclama también como principio organizativo “garantizar el derecho a la diferencia, merced al respeto a las personalidades y a los proyectos individuales y también a la consideración y valoración de los diferentes saberes y culturas”. Esta legislación ha configurado una “Escuela para todos”, basando el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” en criterios pedagógicos.

En los años 90, se generalizó en todos los centros del sistema ordinario¹¹ la política educativa de

¹⁰Decreto-Lei Nº. 46/86, de 14 de outubro. Disponible en <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> (consulta: 15/09/2012)

¹¹Decreto-Lei Nº319/91, de 23 de agosto. Disponible en <http://portal.doc.ua.pt/baes/Decreto-lei319de23agosto91.pdf> (consulta: 15/09/2012)

integración, en que es el centro educativo el que tiene que estar preparado para proporcionar respuestas adecuadas a la problemática del alumno de acuerdo con sus características. La atribución de esta responsabilidad a la escuela obliga a una flexibilización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Durante este periodo surge la necesidad de construir una Escuela Inclusiva, donde todos los alumnos pueden y deben aprender en conjunto, independientemente de las dificultades y/o diferencias que presentan; tal como se recomienda en la Declaración sobre Educación para Todos, en la Declaración de Salamanca (1994) y en las normas sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad de las Naciones Unidas.

En julio de 1997¹², se desarrolla una política educativa más inclusiva con la creación de equipos de coordinación a nivel local para colaborar con las escuelas y los docentes de apoyo educativo. Denominados Equipos de Coordinación de los Apoyos Educativos (ECAE), procuran dar respuestas a los centros de una determinada zona geográfica, en la que coordinan los recursos y articulan el trabajo de los profesores de educación especial. Con este documento la escuela se hace cargo de todos los alumnos, le corresponde encontrar las estrategias de intervención adecuadas para el éxito educativo, con respuestas articuladas y flexibles apoyadas por todos los participantes del proceso educativo y así, abrir camino a colaboraciones con servicios, instituciones y alcaldías locales.

Este desarrollo y reorganización de la educación especial se sigue plasmando en un conjunto de medidas¹³ que determinan la implicación de todos los docentes en las respuestas a alumnos con dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela, causadas por desventajas de distinto ámbito: cultural, social o económico, por medio de planes de recuperación, planes de acompañamiento individualizado y planes de desarrollo.

A partir de 2008, la población abarcada por los servicios de educación especial empezó a ser definida por la propuesta de *Clasificación Internacional de Funcionamiento* de la Organización Mundial de la Salud (CIF), se prevé una intervención restringida a los alumnos con limitaciones significativas en lo que respecta a la actividad y a la participación en uno o más ámbitos de la vida, causadas por alteraciones funcionales y estructurales, de carácter permanente, que provoquen dificultades en las capacidades de comunicación, relaciones interpersonales, aprendizaje, autonomía, movilidad y participación social. El objetivo es fomentar la autonomía de esos alumnos y desarrollar al máximo el potencial que tienen.

10.3. Apoyos a la educación inclusiva de la escuela pública

En la última década, se han desarrollado en Portugal el diseño y la implementación de un extenso conjunto de medidas con vistas a concretizar una política de educación inclusiva en la escuela pública. Desde esta perspectiva, “la escuela empezó a integrar a todos los niños y jóvenes tradicionalmente “excluidos” de la educación regular, así que Portugal se ha convertido en uno de los países que más privilegia la inclusión, al lado de otros como Islandia y Noruega” (CNE, 2011:68).

¹² Despacho conjunto N.º 105/97. Disponible en <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm> (consulta: 15/09/2012)

¹³ Decreto-Lei n.º.3/2008, Despacho n.º453/2004, Despacho Normativo n.º.50/2005 y Despacho n.º1/2006

10.3.1. Medidas y acciones de apoyo

A. Cuerpo de profesores de Educación Especial.

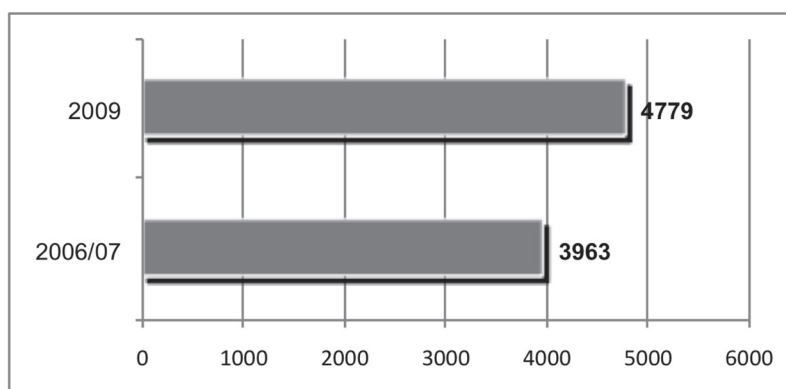
Este cuerpo de profesores concentra los recursos en la escuela y permite ahora ofrecer a los docentes una carrera propia, gracias a un cuerpo de profesores de especialidad que forma parte del cuadro de profesores de los centros, y no de estructuras de coordinación exteriores.

Se divide en tres subgrupos, docentes para la deficiencia visual, docentes para la deficiencia auditiva y docentes para el resto de las problemáticas, en particular intelectual y motora. “Les corresponde a estos profesores prestar apoyos especializados, en particular la enseñanza de áreas curriculares específicas y de contenidos que conduzcan a la autonomía, así como el apoyo a la utilización de materiales didácticos y adaptados y de tecnologías de apoyo, complementando el trabajo de los compañeros de las distintas asignaturas o clases” (DGIDC, 2009:11).

Con la creación del cuerpo de profesores de educación especial, los docentes se vuelven parte integrante, definitivamente, del personal de la escuela, con los mismos derechos y obligaciones que el resto de docentes.

En el gráfico 1 se puede comprobar el aumento del número de docentes de educación especial en los centros educativos entre 2006 y 2009, fruto de la inversión y preocupación por los problemas de los alumnos con necesidades especiales.

Gráfico 1. Número de docentes de educación especial (DGIDC, 2009:.25)



B. Escuelas y Agrupaciones Escolares¹⁴ de referencia

Se ha establecido una red de escuelas y agrupaciones escolares de referencia “para las problemáticas de baja incidencia y alta intensidad, como la ceguera, la baja visión y la sordera, y unidades de apoyo especializado para las problemáticas del espectro autista y de la multidiscapacidad” (DGIDC, 2009: 12). Estas escuelas y agrupaciones establecen una respuesta dirigida tan sólo a los alumnos que necesitan medidas educativas muy específicas, que exigen equipamientos de especialización de costosa generalización.

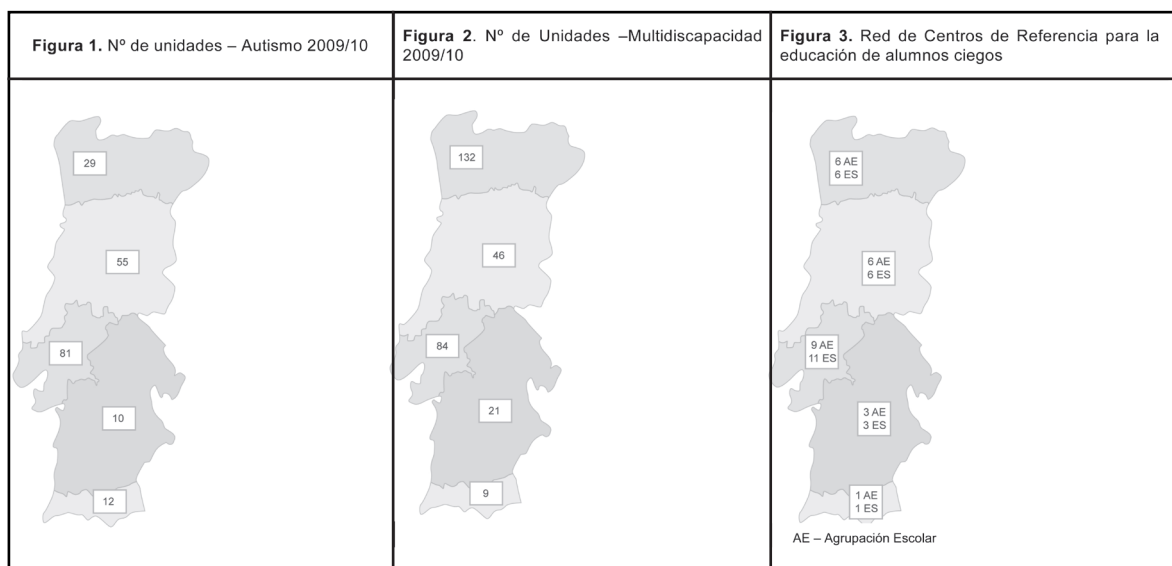
Los principales objetivos de las agrupaciones escolares de referencia son garantizar la articulación con los servicios de sanidad y de seguridad social; reforzar los equipos técnicos, que prestan servicios en

¹⁴En Portugal, la mayoría de las escuelas forman parte de agrupaciones de centros de distintas etapas educativas, que se denominarán a lo largo de este documento “agrupaciones escolares”

el ámbito de la intervención temprana en la infancia, financiados por la seguridad social; garantizar, en el ámbito del Ministerio de Educación, la prestación de servicios de intervención temprana en la infancia. Genéricamente se pretende que los varios grupos de trabajo implicados funcionen en colaboración, reuniendo todas las perspectivas en una sola y no cada uno por sí mismo, de forma aislada.

En 2010/11 se previó la creación de escuelas de referencia, 23 escuelas para la educación bilingüe de alumnos sordos, 52 para el apoyo a la educación de alumnos ciegos y con baja visión, y también unidades de apoyo especializado para 228 alumnos con trastornos del espectro autista y 310 alumnos con multidiscapacidad (DGIDC, 2009).

En la concepción de esta red de escuelas se han tenido en cuenta los criterios de proximidad y distribución territorial (Figuras 1, 2 y 3), la prioridad es fomentar mecanismos que permitan encaminar a los alumnos a estas agrupaciones escolares y posibiliten su asistencia con condiciones de calidad en estos centros de enseñanza. En vista de que actualmente la educación especial se basa en Ael supuesto de que sus alumnos deben asistir a las clases regulares con sus demás compañeros, la asistencia en recursos específicos, como las llamadas unidades especializadas, son una excepción, que existe para fines específicos. En las figuras 1 y 2 podemos comprobar la distribución territorial de las unidades especializadas para el autismo y los casos de multidiscapacidad, que corresponden a un número de 187 y 292 unidades, respectivamente.



Fuente: [DGIDC \(2009, pp.26-27\)](#)

La creación de agrupaciones escolares de referencia para el apoyo a la educación de alumnos ciegos o con baja visión (Figura 3) tiene por objetivo la concentración logística de equipamientos y recursos humanos especializados. Los alumnos de estas escuelas están integrados en una clase regular y la escuela les faculta los apoyos humanos y los equipamientos necesarios para mejorar su actividad y participación.

C. Centros de recursos TIC

La constitución de una red de Centros de Recursos de Tecnologías de Información y Comunicación (CRTIC) para la Educación Especial comenzó con el arranque parcial de 14 centros en el curso 2007-

2008 y luego con la creación por el Ministerio de Educación de 25 CRTIC con el propósito de apoyar y evaluar la utilización de tecnologías y equipamientos.

La finalidad de los centros de recursos TIC para la educación especial consiste en la evaluación de estos alumnos con vistas a la adecuación de las tecnologías de apoyo a sus necesidades específicas, en la información/formación a los docentes, profesionales, auxiliares de educación y familias sobre las problemáticas relacionadas con los diferentes tipos de minusvalía o incapacidad. Cada centro tiene un territorio de actuación y apoyo a otras agrupaciones escolares, a nivel regional.

D. Centros de recursos para la inclusión

Además de la red de enseñanza regular de escuelas de referencia existe una red de instituciones privadas de educación especial que funcionan como Centros de Recursos para la Inclusión (CRI). Históricamente, y sobre todo debido a la tardía atención de la escuela pública a este tipo de situaciones, en las décadas de 70 y 80 hubo un gran número de instituciones de solidaridad social y centros privados que idearon escuelas especiales donde se desarrollaron aptitudes y recursos de gran importancia, desde equipamientos, infraestructuras y, en particular, capital humano especializado del que el sistema no deberá prescindir a medida que se vaya completando la transición a la escuela inclusiva, que es lo que pretende la gran mayoría de esas instituciones. En este orden de ideas se constituyó una red nacional de 74 CRI que inició su actividad en el curso 2009/2010.

El objetivo general de los CRI ha sido apoyar la inclusión de los niños y jóvenes con disminuciones y discapacidad, facilitándoles el acceso a la enseñanza, a la formación, al trabajo, al ocio, a la participación social y a la vida autónoma, potenciando al máximo las capacidades de cada individuo, en colaboración con las estructuras de la comunidad (DGIDC, 2007).

Las funciones de los CRI son apoyar la elaboración, la aplicación y la monitorización de programas individuales de educación; concienciar a la comunidad educativa para la inclusión de personas con discapacidad; fomentar procesos que posibiliten la transición de la escuela a la vida post escolar de los jóvenes con discapacidad, movilizandolos las entidades patronales por medio del apoyo a la integración profesional; proyectar y realizar actividades de formación a lo largo de la vida, que acompañen a estas personas no sólo en la infancia y la adolescencia, sino hasta en su edad adulta.

E. CRID – Centro de recursos para la inclusión digital, ejemplo de buena práctica:

Un ejemplo a nivel regional de una buena práctica en lo que respecta a los centros de recursos para la inclusión es el CRID, Centro de recursos para la inclusión digital, se trata de un proyecto regional de referencia en el ámbito de las tecnologías de información y comunicación aplicado a ciudadanos con necesidades especiales, su espacio está equipado con un amplio y diversificado conjunto de materiales y equipamientos que permite a las personas con necesidades especiales acceder a las TIC y, a un tiempo, disfrutar y beneficiarse de apoyo técnico cualificado en cuanto a aconsejarse y evaluar.

El CRID trabaja en colaboración con las escuelas de la región, con instituciones de enseñanza y rehabilitación de ciudadanos inadaptados, con varios tipos de disminuciones cerebrales, cognitivas y/o físicas (Sousa, 2009).

Este centro, además de capacitar a los ciudadanos con necesidades especiales para la participación en la sociedad de información, apoya y proporciona formación a los padres, a los profesionales de escuelas, de hospitales y de asociaciones de apoyo a los minusválidos. De esta manera, estudia las

posibilidades de desarrollo, a través de la investigación, la creación o la adaptación de tecnologías en el ámbito de las ayudas técnicas, conciliando saberes y experiencias de distintas ramas científicas.

El número de alumnos de educación especial en las escuelas/agrupaciones escolares de enseñanza pública presenta un significativo incremento anual entre 2008/09 y 2010/11 (Cuadro 1), correspondiente a un aumento anual de un 23% en 2009/10 y de 37,55% en 2010/11, que revela claramente la extensión de la utilización del apoyo y de la educación especial a un mayor número de situaciones y problemáticas, además de la discapacidad, incluyendo así una gran proporción de alumnos con necesidades educativas especiales.

Los números del Cuadro 2 permiten un análisis más preciso del número de alumnos de educación especial por etapa de enseñanza, y se constata que la educación primaria es donde se hallan más alumnos objeto de estas medidas de apoyo educativo. La educación infantil y la secundaria son las etapas educativas donde hay menos alumnos incluidos en la educación especial, aunque la tendencia será al aumento de este número, ya que desde 2010 empezaron a formar parte de la escolaridad obligatoria.

Cuadro 1. Número de alumnos y porcentaje de crecimiento anual de la educación especial en la enseñanza pública (CNE, 2011, pp.69)

Curso	Número de alumnos	Crecimiento anual (%)
2008/09	25 753	-
2009/10	31 776	23,39%
2010/11	43 708	37,55%

Cuadro 2. Número de alumnos en educación especial y en los apoyos educativos, por etapa de educación/enseñanza 2010/11 (CNE, 2011)

Nivel de educación/enseñanza	Número de alumnos
Infantil	2 527
1 ^{er} Ciclo de educación básica (Primaria)	15 557
2 ^o Ciclo de educación básica (Primaria)	10 402
3 ^{er} Ciclo de educación básica (E.S.O.)	11 981
Educación secundaria (Bachillerato)	2 791

10.3.2. Planes de apoyo educativo

Con el objetivo de apoyar a los alumnos con desventaja cultural, social, económica, en peligro de abandono educativo, con problemas de integración, con varias repeticiones de curso, con dificultades de aprendizaje y necesidades de educación especial que no sean la discapacidad, se han tomado varias medidas de respuesta relacionadas con los objetivos centrales del currículo común a todos los alumnos, que posibilitan la convalidación escolar, si bien con respuestas de distintos tipos.

A. Planes de acompañamiento individualizado

Los alumnos pueden disfrutar de planes de acompañamiento o recuperación, con un apoyo pedagógico personalizado, cuando presentan dificultades en seguir el currículo o ya hayan repetido curso. Las estrategias consisten en el desarrollo de estrategias diferenciadas, en la adaptación del currículo y de la evaluación, entre otras medidas.

B. Planes de transición individual (PIT)

Siempre que un alumno presente necesidades educativas especiales de carácter permanente que le impidan realizar los aprendizajes previstos en el currículo, la escuela debe complementar el programa individual de educación con un plan de transición individual destinado a posibilitar la transición a la vida post escolar y, siempre que sea posible, al ejercicio de una actividad profesional con la adecuada integración social, familiar o en una institución de carácter ocupacional. La elaboración de los planes de transición individual (PIT) empieza tres años antes del límite de edad de la escolaridad obligatoria. Con el fin de preparar la transición del joven a la vida post escolar, el plan de transición individual ha de fomentar la capacitación y la adquisición de competencias sociales necesarias a la integración familiar y comunitaria.

C. Currículo específico individualizado

Para los alumnos que no consiguen realizar los aprendizajes del currículo común, existe la opción de elaborar un currículo específico individualizado que mantiene las áreas del currículo cuyas competencias sean útiles y que permita crear áreas diferentes adecuadas a cada alumno, de carácter más funcional.

D. Programas de Cualificación Profesional Inicial

Las escuelas tienen también la posibilidad de organizar programas de cualificación profesional inicial, con el propósito de proponer una habilitación profesional específica, con un menor componente teórico y un amplio componente práctico más específico.

E. Clases con plan curricular alternativo

Existe la posibilidad de crear clases con plan curricular alternativo cuando existan, como mínimo, 15 alumnos en una agrupación escolar, que siguen una vida curricular académica pero limitada a los objetivos básicos.

En el informe de Inspección Educativa de 2011 (IGE, 2011), se hizo un inventario de las medidas educativas más utilizadas en los centros o agrupaciones escolares para dar apoyo a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales. Como se puede comprobar en el Cuadro 3 la medida de *apoyo pedagógico personalizado* ha sido la más utilizada, en un 83% de los casos, seguida de *adaptaciones en el proceso de evaluación*, en un 66,1%. El recurso a la medida educativa *adaptaciones curriculares individualizadas* se aplica a un número significativo de niños y alumnos, y consta de 46,1% de los expedientes analizados en este estudio. La medida *currículo específico individualizado* (CEI) abarca también un número considerable de alumnos (41,4%), con mayor incidencia en la educación básica.

Cuadro 3. Número de medidas educativas y planes individuales de transición aplicados en 2010, por etapa de enseñanza (Adaptado de IGE, 2011:27)

N.º de expedientes	Educación Infantil	1º ciclo Educación Básica	2º ciclo Educación Básica	3º ciclo Educación Básica (E.S.O.)	Educación secundaria (bachillerato)	TOTAL
Apoyo pedagógico personalizado	76	221	127	133	16	573 (83%)
Adaptaciones curriculares individualizadas	46	134	69	60	9	318 (46,1%)
Adaptaciones en el proceso de evaluación	24	188	110	115	19	456 (66,1%)
Currículo específico individualizado (CEI)	7	97	89	92	1	286 (41,4%)
Plan de transición individual (PIT)	-	1	7	54	1	63 (9,1%)

Está claro que todas las medidas educativas y planes individuales se acumulan, a menudo, con el fin de apoyar a los alumnos con necesidades especiales con todos los instrumentos de que disponen los docentes.

10.4. Conclusiones

Se ha intentado presentar de forma sintética y fácilmente comprensible, incluso para los que no conozcan el contexto portugués, el conjunto de principios, instrumentos y medidas que constituyen respuestas específicas y complementarias a las situaciones de diversidad individual identificadas por los distintos actores que interactúan en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria.

En las últimas tres décadas, el país ha conocido un incremento de la atención a los problemas ocasionados por la diversidad de situaciones de los niños y jóvenes, sea en lo que respecta a las respuestas en el ámbito de las necesidades educativas especiales, sea en lo que respecta a las respuestas pedagógicas diferenciadas.

Portugal tiene actualmente un sistema educativo más inclusivo, una “escuela para todos” que está adaptada, en cuanto a las infraestructuras y los recursos humanos, para acoger a niños y jóvenes con los más variados problemas, multidiscapacidad, dificultades cognitivas, fragilidades sociales, déficit cultural, entre otros.

El número de docentes y técnicos con formación en el ámbito de la educación especial ha aumentado considerablemente gracias a las políticas educativas más inclusivas y al esfuerzo notable de formación y cualificación por parte de las instituciones de enseñanza superior.

Actualmente, no se trata sólo de una inversión institucional sino de una actitud de la sociedad en general, movimiento que hace mucho que rebasó los límites de las escuelas y se proyectó en todos los sectores de la sociedad portuguesa, y existe un esfuerzo permanente para conseguir una inclusión lo más lata posible, realidad que se comprueba en múltiples iniciativas de la sociedad civil, en las escuelas no superiores y también en éstas.

Como ejemplo de una práctica notablemente positiva se puede citar la campaña IPL + inclusivo, que el Instituto Politécnico de Leiria está realizando este curso, y que se propone movilizar a todo el instituto para la causa de la inclusión, no sólo por su transformación en un espacio de aprendizaje sin barreras y accesible a todos, sino también por la movilización de profesores, alumnos y funcionarios para una relación sana con todo tipo de diferencias, que sean capaces de actuar con conocimiento técnico y conciencia social.

10.5. Referencias bibliográficas

Bénard da Costa, A.Mª. y Rodrigues, D.A. (1999). Country Briefing Special Education in Portugal. *European Journal of Special Needs Education*, Volume 14, Issue 1, 70-89.

Conselho Nacional de Educação (2011). Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei Nº. 46/86, de 14 de outubro. Disponible en <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> (consulta: 15/09/2012)

Decreto-Lei nº.3/2008, Despacho n.º453/2004, Despacho Normativo nº.50/2005 y Despacho n.º1/2006

Decreto-Lei Nº319/91, de 23 de agosto. Disponible en <http://portal.doc.ua.pt/baes/Decreto-lei319de23agosto91.pdf> (consulta: 15/09/2012)

Despacho conjunto N.º 105/97. Disponible en <http://www.prof2000.pt/users/bagao/html/dc105de97.htm> (consulta: 15/09/2012)

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Centros de recursos para a inclusão. Reorientação das escolas especiais.* Lisboa: DGIDC.

Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2009). *Educação Inclusiva: da retórica à prática.* Lisboa: DGIDC.

Inspecção-Geral da Educação (2011). *Educação Especial: Respostas Educativas – Relatório 2010-2011.* Lisboa: IGE.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura y Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994). Declaración de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Paris: UNESCO.

Rodrigues, D. y Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal. Factos e opções. Revista de Educação Inclusiva, Vol. 3, Nº1, 97-109.

Sousa, C. (2009). Special education: from theory to practice. Disponible en <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/124/1/Microsoft%20Word%20-%20artigo%20final%20II.pdf> (consulta: 21/09/2012).

CAPÍTULO 11

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA REPÚBLICA DOMINICANA

*Wilfrido Hernández y Clara Elena Cruz (revisora)
(Instituto Tecnológico de Santo Domingo)*

11.1. Introducción

En los últimos veinte años, la educación dominicana ha hecho un recorrido que la ha llevado a un proceso de transformación que tiene como objetivo fundamental responder a los nuevos desafíos que la sociedad actual le plantea. Este proceso trajo consigo, el Plan Decenal 1992-2002, un nuevo currículum en 1994 y una nueva Ley de Educación aprobada en 1997. Hasta ese momento la ley que regía el Sistema Educativo Dominicano databa del año 1951.

Este proceso no ha seguido una línea recta en el tiempo, se ha vivido la experiencia de sus altas y bajas, largo tiempo de desaceleración y de retomar el ritmo. Lo que sí se reconoce por común acuerdo es que este proceso ha repercutido en la mejoría del sistema, sin obviar las grandes deficiencias que aún persisten y que condicionan notablemente los resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El proceso de transformación del Sistema Educativo Dominicano ha tenido como una de sus líneas prioritarias hacer de la educación una educación inclusiva, en la que ninguna persona que viva en territorio dominicano por ninguna razón sea excluida de su derecho a la educación. Este proceso ha sido orientado por los lineamientos básicos del Currículo referentes a la educación especial (ver, Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1994, pp. 13-15); por los convenios internacionales sobre Educación para Todos y las distintas declaraciones emanadas de las convenciones y foros internacionales sobre educación inclusiva, tales como el Marco de Acción de Dakar 2000 (Peppler, 2000), Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (ONU y Ministerios de Educación y Ciencia de España, 1994), Recomendaciones sobre políticas Educativas de Cochabamba (UNESCO, 2001), entre otras.

En la actualidad, y fruto de este proceso, hay una conciencia cada vez más clara y generalizada entre todos los actores del Sistema Educativo Dominicano de la necesidad imperante de una educación más inclusiva y con atención a la diversidad que posibilite la entrada, permanencia y participación en las escuelas generales de todos y cada uno de los niños y niñas de la nación, eliminando todo criterio de selección discriminatorio motivado por alguna condición especial. Así se establece en el Plan Decenal (2008-2018), en sus políticas educativas número 1, 7 y 10, donde se resalta la necesidad de la equidad educativa e inclusividad dando apoyo a los estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables, como indicadores fundamentales de eficiencia del Sistema Educativo Dominicano (Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, 2008)

En el presente trabajo se describe la organización de la atención a la diversidad en los centros educativos estatales de la República Dominicana. No se incluye el proceso de atención a la diversidad seguido en los centros educativos de carácter privado. Es un documento de carácter eminentemente descriptivo.

11.2.Contextualización.

En la República Dominicana, más de una 60% de la población vive en condiciones de extrema pobreza, lo que representa una condicionante importante que limita las posibilidades de acceso a la educación de los sectores más vulnerables, y a los que pueden acceder, les limita la culminación de la educación media o secundaria.

Para reducir este impacto de los niveles de pobreza en el acceso a la educación, los esfuerzos han sido muchos y con variadas estrategias, que, en definitiva, han repercutido haciendo que la cobertura educativa en el nivel básico sea casi total y creciendo significativamente en la educación media.

Otro elemento importante a resaltar en el marco de contextualización de la educación con atención a la diversidad en el Rep. Dominicana es el nivel de analfabetismo existente. Aunque en los últimos años ha disminuido considerablemente, aun sigue siendo alto.

En el año 2000 el analfabetismo alcanzaba el 12.7%. Actualmente, se ha reducido al 9.9% (Rep. Dominicana, Ministerio de Educación, 2012). Esto representa un indicador de deficiencia en la oferta educativa en cuanto a garantizar la inclusión de todos los niños y niñas en el Sistema Educativo. En los momentos actuales la cobertura del Sistema Educativo es de 43.2% en educación inicial, 95.0% en educación básica y 51.1% en el nivel medio. Hay que resaltar la baja cobertura en el nivel medio que aún persiste en el Sistema Educativo Dominicano a pesar de los esfuerzos realizados. A esto se suma que la tasa neta de culminación en el nivel medio es de 18.4%, contando con una tasa de abandono en la educación pública de 6.4% y 4.7% de repitencia (Rep. Dominicana, Ministerio de Educación, 2012). Esto abre un panorama crítico en educación media o secundaria que se caracteriza por baja tasa de cobertura y culminación y alta tasa de abandono y repitencia.

En este contexto, hablar de atención a la diversidad en educación media o secundaria representa un gran desafío. Sin embargo, en la última década se han realizado acciones concretas en este sentido que no han tenido la cobertura deseada, pero es un tema que sigue tomando fuerza y espacio en el pensamiento educativo dominicano.

El Plan Decenal 2008-2018, cuando describe la visión del Ministerio de Educación la expresa en los siguientes términos: “Lograr que todos los dominicanos y dominicanas tengan acceso a una educación pertinente y de calidad, asumiendo como principio el respeto a la diversidad, fortaleciendo la identidad cultural;...”(Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, 2008, p.13). Esto indica que la educación inclusiva con atención a la diversidad es una las grandes metas a lograr en los próximos años según este plan estratégico nacional sobre educación.

Frente a este contexto se hace necesario ver los antecedentes cercanos de la atención a la diversidad en la educación dominicana. Se presentará la forma en la que se ha ido organizando y estructurando la noción de atención a la diversidad en la educación dominicana.

11.3.Antecedentes de la atención a la diversidad en la educación dominicana.

El tema de educación inclusiva y la atención a la diversidad en el Sistema Educativo Dominicano ha venido tomando auge progresivamente a lo largo de los últimos años, pero el mismo ha estado presente en el pensamiento educativo dominicano desde hace muchos años.

“Desde hace casi dos décadas, en nuestro país se viene hablando del concepto de educación inclusiva, en principio como parte del discurso relativo a los cambios conceptuales que en este ámbito se iban produciendo a nivel mundial y nacional y que se iniciaron en los años 90, a partir de declaraciones y acuerdos internacionales, y luego por la vinculación del concepto a la práctica educativa a través del desarrollo de experiencias focalizadas, que con apoyo de organismos extranjeros se comenzaron a desarrollar en el sistema educativo dominicano” (Pérez y otros, 2008, p. 4).

Se verán aquí los antecedentes más cercanos que puedan dar una idea de por dónde ha transitado el tema en el quehacer educativo dominicano.

En el año 1969, se crea el Departamento de Educación Especial, hoy Dirección General de Educación Especial, instancia del Ministerio de Educación encargada de todo lo referente a la educación especial y la atención a la diversidad. Inicia como la instancia encargada de los centros de educación especial existentes en el país. Ya en los fundamentos del currículo dominicano se plantea una “Educación especial, no sólo en centros especializados, sino de manera progresiva en todas las escuelas públicas del país, de forma tal que su naturaleza especial no condujera a la segregación espacial y social, para lo cual se deberán establecer los puentes correspondientes entre el currículo de educación especial y el currículo de los niveles correspondientes” (Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, 1994, p. 15). En este planteamiento, se pueden ver los indicios de un pensamiento que va transitando desde una educación especial hacia una noción de educación inclusiva con atención a la diversidad generalizada a todos los centros educativos del país y para todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes que asisten a ellos.

La Ley General de Educación 66-97, plantea en los artículos 48 y 49 las funciones de la educación especial aunque no refleja tan explícitamente el enfoque de atención a la diversidad. En este sentido se experimenta cierto retroceso en el pensamiento con relación a lo planteado en los fundamentos del currículo en 1994. Sin embargo a partir de esta nueva Ley General de Educación se abre un proceso donde se empieza a repensar y reorientar la educación especial hacia una visión de la misma que garantice la equidad, la atención a la diversidad y por ende la permanencia en el Sistema Educativo de los sectores más vulnerables.

El proceso de reflexión sobre la educación especial que se abre a partir de la nueva ley de educación, genera todo un marco de acción tanto legal como práctico que posibilita reorientar el camino de educación en el país y generar los cambios necesarios para sacarla de los centros de educación especializada y comenzar su expansión en todos los centros educativos de la geografía nacional, por lo menos como visión y prospectiva.

En el marco jurídico sobresalen, entre otras, la Orden Departamental 18-2001, que luego fue modificada por la Orden Departamental 04-2008, que establece que sólo permanecerán en los centros de educación especial aquellos alumnos y alumnas que tengan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades profundas o múltiples y la enseñanza obligatoria en las escuelas regulares para niños y niñas con necesidades especiales. La Orden Departamental 24-2003 que luego fue modificada por la Orden Departamental 03-2008, establece las políticas sobre educación inclusiva que deben regir la educación dominicana, presentando la idea de que la educación inclusiva asume la atención a la diversidad. En el marco de las acciones e iniciativas llevadas a cabo por la Dirección de Educación Especial se inscriben diferentes estrategias encaminadas a incluir la atención a la diversidad en las escuelas regulares. Esto supone un proceso de sensibilización y capacitación del personal de cada centro educativo para que la nueva visión de educación inclusiva pueda ir acompañada de la práctica que genere las condiciones para la equidad de la enseñanza

en los centros educativos regulares. En este sentido están las “acciones realizadas conjuntamente con la UNESCO a través del Proyecto de Desarrollo de Escuelas Inclusivas (1998-2000), con la que se demostró que es preciso el acompañamiento continuo a los docentes y directivos de las escuelas, así como trabajar la actitud hacia la inclusión en todos los centros educativos para poder asegurar un cambio en la práctica docente” (Pérez, 2008, p. 6).

En la línea de las acciones la Dirección de Educación Especial en el año 2000 realizó un diagnóstico que arrojó como resultado:

“que el personal directivo y docente en su mayoría no posee las competencias necesarias en términos de formación, ni disponen de los recursos adecuados que le permitan responder a las diferentes características de sus estudiantes” (Pérez, 2008, p. 7).

En el año 2004 se le dio otro gran empuje a la educación especial en el país cuando se creó el Programa de Fortalecimiento de la Atención a la Diversidad y Ampliación de los Servicios de Educación Especial (PADEE). Este programa tuvo como su objetivo principal, “garantizar, en un marco de equidad y calidad, el acceso y la permanencia en los centros educativos de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales, fortaleciendo los procesos de inclusión en las escuelas regulares y mejorando y ampliando los servicios de educación especial para posibilitar que la población en edad escolar que presenta discapacidades severas o trastornos profundos de desarrollo reciban una educación de calidad. Para alcanzar estos fines en el PADEE se definen 3 componentes que constituyen las líneas estratégicas. Estos son: Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad; Centros de Educación Especial y Fortalecimiento institucional” (Pérez, 2008, p. 7).

Como fruto de todo el proceso anteriormente descrito, nacen los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD). El primero en fundarse fue en Santo Domingo en el año 2006 y el segundo, en Salcedo, Provincia Hermanas Mirabal en el año 2007. En este mismo año se fundó en Salcedo y como dependiente del CAD-Salcedo la “Escuela de Apoyo a la Diversidad” centrada, sobre todo, en la atención a niños/as con discapacidad auditivas.

Este recorrido ha permitido observar cómo el tema de la educación especial ha evolucionado en el país y cómo se ha diversificado para tener mayor impacto en la educación dominicana. En este recorrido se observa por igual la evolución de la concepción de la educación especial hasta llegar a una noción de educación inclusiva con atención en la diversidad. La generalización de esta nueva noción es garantía de una educación más equitativa para todos los niños, niñas y adolescente que se educan en la República Dominicana.

“Hoy en día podemos mostrar avances en las iniciativas de inclusión de niños, niñas y adolescentes mediante la definición de políticas claras tendentes a favorecer a los sectores más vulnerables y marginados y de programas y proyectos específicos dirigidos a esta población” (Pérez y otros, 2008, p. 4).

11.4. Organización y atención a la diversidad en centros educación secundaria en República Dominicana.

Para hablar de la organización de la atención a la diversidad en la República Dominicana necesariamente hay que hacer referencia, en primer lugar, a los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) que es desde donde se da todo el soporte para que este tema sea una

realidad en la vida cotidiana de las escuelas regulares. El CAD es el brazo ejecutivo de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación en todo lo concerniente a la atención a la diversidad en el Sistema Educativo Dominicano.

Los CAD tienen una estandarización metodológica para impulsar la atención a la diversidad en los centros educativos. En este apartado se describirá esa organización que se sigue al momento de brindar asistencia a un centro educativo según la metodología de los Centros de Recursos para la Atención a la Diversidad.

La constitución de los CAD representa un paso importante en ese camino de mejora que sigue la educación dominicana. Esto asegura la ejecución de políticas educativas claras en torno a la atención a la diversidad, marcando un espacio importante de apoyo a los niños, niñas y adolescentes escolarizados en escuelas regulares, que por su condición tienen necesidades educativas especiales, que le garantice unas posibilidades educativas con equidad y sin exclusión.

El enfoque educativo que rige su accionar se enmarca en la idea de crear las condiciones necesarias para que la enseñanza en los centros educativos regulares tenga el enfoque de atención a la diversidad. Según Pérez (2008, p.3), “El enfoque de educación inclusiva y atención a la diversidad busca potenciar y asegurar el cumplimiento de este principio de equiparación de oportunidades, asegurando el acceso, la permanencia y la participación de todos los niños, niñas y adolescentes en la educación, sobre todo de aquella población que se encuentra en situaciones de vulnerabilidad”. Indudablemente esta iniciativa representa una innovación de la que se espera impacte positivamente en el Sistema Educativo Dominicano.

El CAD tiene dos objetivos generales que guían su accionar cotidiano: “a) Promover el incremento en los aprendizajes de todos los alumnos y alumnas, sin exclusión, con la finalidad de disminuir la repitencia, la deserción escolar y la falta de oportunidades para acceder a los aprendizajes de aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. b) Apoyar el proceso de mejora de toda la escuela, a través del acompañamiento, asesoramiento, capacitación al personal docente y administrativo del centro educativo, apoyo directo al alumnado, cuando se requiera, y orientación a las familias con el fin de crear las condiciones para el desarrollo de la educación inclusiva”. (Pérez, 2008, p. 8)

Con esta estrategia que en sus inicios se llevó cabo con el apoyo de La Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) se beneficiará toda la comunidad educativa dominicana y se proyecta una ampliación general a toda la geografía nacional, constituyéndose, por lo menos, en cada Regional de Educación un Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD). Es una estrategia de gran alcance en cuanto a elevar los niveles de calidad de la educación dominicana. Se pretende un impacto directo en cada centro educativo y, sobre todo, en el sistema enseñanza-aprendizaje proporcionando estrategias y recursos que posibiliten una educación de carácter inclusivo y con atención a la diversidad.

Dentro de las funciones generales del CAD se encuentran: apoyo en el fortalecimiento institucional de las escuelas, sobre todo a través del fortalecimiento de la gestión educativa, apoyo de capacitación al personal docente para la sensibilización y manejo del tema de la educación con atención a la diversidad, apoyo al alumnado directa e indirectamente a través de la sensibilización para la convivencia escolar y atención directa a aquellos estudiantes con necesidades especiales que lo requieran; apoyo a la familia y a la comunidad a través de actividades de sensibilización y de orientación directa a las familias que lo solicitan; ofrecer servicios de evaluación y apoyo psicopedagógico; proporcionar a los centros educativos la asesoría, el seguimiento y los recursos

que le permitan responder a las distintas necesidades educativas; elaborar, adaptar y difundir materiales educativos sobre el tema de la atención a la diversidad; entre otras.

Estas funciones se hacen realidad y se canalizan a través del acompañamiento y seguimiento a la mejora continua de las escuelas que se lleva a cabo desde el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD) que se concretiza a través de tres grandes bloques o líneas de servicios: información, asesoría y orientación educativa; capacitación y actualización docente; seguimiento psicopedagógico (Pérez y otros, 2008). Esto es ejecutado por el equipo interdisciplinar que compone cada CAD.

El servicio de información se enfoca desde la perspectiva de que “para desarrollar la educación inclusiva la comunidad educativa necesita tener acceso a fuentes de información, por lo que este servicio va dirigido a la recopilación, clasificación y generación de información sobre ayudas pedagógicas, técnicas y otros temas relacionados que permitan orientar las demandas de los usuarios, en las instancias correspondientes” (Pérez, 2008, p. 15). El CAD se encarga de divulgar las novedades en el tema de la educación inclusiva ante la comunidad educativa nacional como elemento de contribución a mantener informado a los agentes educativos que interactúan en el sistema.

El servicio de capacitación docente se desarrolla desde la perspectiva de que el docente necesita una sensibilización y actualización en el tema de educación inclusiva con atención a la diversidad para que pueda transformar su práctica en las aulas y así convertirse en un agente promotor de la equidad educativa. Lo mismo se dice del equipo directivo de cada centro educativo. Sin el componente de la capacitación las transformaciones educativas no tienen forma de hacerse realidad en el contexto de la escuela y de la enseñanza en el aula.

El servicio del seguimiento psicopedagógico, se ofrece desde el CAD con la intervención del equipo interdisciplinar en la escuela conjuntamente con los psicólogos, orientadores docentes y coordinadores docentes de la misma. El objetivo de esta intervención psicopedagógica se describe de la siguiente manera:

“La intervención psicopedagógica se entiende como un proceso que promueve cambios que han de ser construidos por los propios docentes y que deben conducir a su autonomía, de forma que sean cada vez más capaces de ayudar a promover el desarrollo personal de los alumnos y alumnas y de resolver por sí mismos los problemas que se les presenten en el desempeño de sus funciones...” (Pérez, 2008, p. 16).

El apoyo psicopedagógico se da en una doble dimensión de apoyo indirecto al alumnado y de apoyo directo. El apoyo indirecto se da a través de un asesoramiento dirigido a la escuela, a los docentes y a la familia. El apoyo directo se da a través de la atención personalizada de aquellos alumnos y alumnas que, por su condición, lo requieran. A través de una evaluación se determinará cuáles estudiantes necesitarán ayuda profesional especializada.

A los tres grandes componentes de servicios descritos anteriormente se agrega el apoyo a la familia y a la comunidad que se concibe desde la siguiente perspectiva:

“Para lograr el desarrollo de escuelas inclusivas es necesario fortalecer el vínculo de las escuelas con las familias y la comunidad, promoviendo su participación activa. La colaboración con las familias constituye un aspecto esencial para la educación integral y para la promoción del desarrollo de los niños/as y adolescentes. El CAD

orientará y asesorará, de manera directa, a familias de niños/as o adolescentes con nee escolarizados en los centros regulares, y de manera indirecta en actividades de sensibilización y concientización general.” (Pérez, 2008, p. 20).

El CAD al momento de dar apoyo a una regional educativa lo hace a través de un plan de colaboración que responde a las necesidades específicas de esa escuela en materia de atención a la diversidad. Este plan de colaboración responde a la necesidad de la escuela en cuanto a la atención a la diversidad encontrado en el diagnóstico que se hace de la misma. A partir de los resultados del diagnóstico se elabora el Plan de Colaboración. Es este sentido se concibe acompañamiento como que “no pretende llevar recetas elaboradas, si no más bien partir de las experiencias y necesidades para ayudarles en la búsqueda de herramientas que las conduzcan por sí mismas a ser conscientes de sus necesidades y limitaciones y producir los cambios necesarios, creando un compromiso de mejorar su práctica educativa” (Pérez y otros, 2008, p. 12).

El diagnóstico se realiza a través de entrevistas, observaciones y, sobre todo, por la recolección de informaciones con instrumentos diseñados para tal fin. Son en total 5 instrumentos que van dirigidos a los distintos estamentos que componen el centro educativo como: el Director, el Equipo de Gestión, Docentes, Orientadores y Psicólogos y uno a todo el personal. Se busca una caracterización de la población, identificación de necesidades de capacitación, debilidades de la gestión en todos sus componentes, actitudes hacia la inclusión, entre otras.

Con toda la información del diagnóstico a mano se pasa al segundo momento en la intervención, la elaboración del Plan de Colaboración que tiene como objetivo fundamental “que todos los centros educativos a los que está dirigido muestren prácticas educativas inclusivas, cambios sustanciales en su funcionamiento y propuesta pedagógica y den respuesta a las necesidades educativas de los niños y niñas que escolarizan, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones” (Pérez y otros, 2008, p. 15). Este plan consta de cuatro etapas que se dan secuencialmente a lo largo de todo el proceso.

La primera etapa corresponde al momento de información y sensibilización. En este momento se socializan los resultados del diagnóstico realizado, se da a conocer el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad y el Plan de Colaboración que propone para esa escuela en específico, se definen los roles de cada ente que participa en el proceso de intervención o acompañamiento.

La segunda etapa del Plan, hacer referencia al fortalecimiento de la gestión institucional. Pérez y otros (2008, p. 18) describen este momento del plan de la siguiente manera: “...incluye la reorganización del equipo de gestión y la elaboración y/o revisión del Proyecto Educativo del Centro que responda al enfoque de la educación inclusiva y la atención a la diversidad. Para esto se implementó la estrategia de capacitación-acción, que consiste en la realización de un conjunto de talleres en donde se alterna la parte teórica con la práctica. Se espera que después de cada encuentro los participantes pongan en marcha lo aprendido contando con el apoyo del equipo del CAD durante este proceso”. Esta representa la etapa más larga en el proceso, donde además se desarrolla una dinámica de mucho trabajo y reflexión que lo encamine a cambiar la estructura y líneas de gestión del centro para mejorar la práctica de educación inclusiva y atención a la diversidad.

La tercera etapa del Plan de Colaboración, se centra en el fortalecimiento de la gestión pedagógica y la generación de prácticas educativas inclusivas. Se asesorará la construcción del Proyecto Curricular de Centro (PCC), la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en función del enfoque inclusivo, y acompañamiento a los docentes en el aula, entre otras acciones. Se busca generar una cultura de educación inclusiva que permee todas las dimensiones que componen el centro educativo.

La cuarta etapa del Plan de Colaboración, se refiere a la evaluación del proceso en cada escuela a fin de medir el impacto logrado en la vida de la escuela y la integración de la educación inclusiva y atención en el enfoque y práctica educativa del centro.

Terminado este proceso se contará con un centro educativo entrenado para la atención a la diversidad, formado en el enfoque de educación inclusiva y atención a la diversidad donde todos los entes que lo componen son capaces y tienen las herramientas para responder eficazmente a la diversidad y generar igualdad de posibilidades educativas para todos/as los niños y niñas. Es un proceso que se abre camino pero que al inicio de su camino ya empieza a dar sus frutos en beneficio de la mejora de educación dominicana.

A la par de los CAD se ha desarrollado otra estrategia que tiene, en última instancia, el mismo objetivo que es posibilitar que los niños con necesidades educativas especiales puedan asistir e integrarse a las escuelas regulares en igualdad de condiciones y posibilidades que los demás alumnos. Se trata de la “Estrategia de Aulas de Recursos para la Inclusión Educativa”, iniciativa llevada a cabo por la unión estratégica entre el Despacho de la Primera Dama de la República Dominicana y el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Especial. Es un proyecto que nace dirigido a los niños, niñas y adolescentes con condiciones educativas especiales relacionadas a trastornos del espectro autista, con la finalidad de que pueda ser ampliado a niñas, niños y adolescentes con otras condiciones especiales.

En la actualidad se cuenta con unas 13 aulas en diferentes centros educativos ubicados en distintas provincias del país. Estas aulas han sido instaladas en centros educativos regulares con la finalidad de que los niños, niñas y adolescentes sean educados según el currículo regular poniendo los énfasis necesarios según su condición. Esto tiene la finalidad de que los niños, niñas y adolescentes se vayan integrando progresivamente a las aulas de enseñanza regular que le corresponda según su edad y competencia. En este proceso contará con el apoyo de los docentes del Aula de Recursos para la Inclusión Educativa, al mismo tiempo que volverá a estas aulas cuando requiera reforzar algún conocimiento que por su condición especial se hace necesario ser trabajado poniendo los énfasis requeridos según su condición.

Otra instancia que se debe mencionar en el marco de la organización de la atención a la diversidad en el país, aunque no se entre en detalles descriptivos sobre ello, son los Centros de Educación Especial, donde sólo asisten las niñas, niños y adolescentes que, por previa evaluación, se ha determinado una condición especial profunda o unida a múltiples discapacidades. Reciben una formación dividida en ciclos y se busca su inserción en el mundo laboral.

Las estructuras organizativas anteriormente presentadas describen, a grandes rasgos, la organización de la atención a la diversidad en el Sistema Educativo Dominicano. Es un tema que sigue creciendo a nivel de reflexión sobre el enfoque de educación inclusiva y sobre la generación de estrategias para hacer nacer una cultura escolar que asegure una educación equitativa para todos con marcada atención en la diversidad. Es un enfoque pedagógico que va tomando arraigo en la educación Dominicana.

11.5. Conclusión

Innegablemente, que los CAD representan un paso de avance innovador para el Sistema Educativo Dominicano. Su ampliación en la implementación ha sido expuesta como una estrategia de desarrollo educativo en el Plan Decenal 2008-2018: “La extensión del modelo de los Centros de Recursos de Atención a la Diversidad (CAD) constituye una oportunidad para mantener el niño y la niña en la escuela y fortalecer el vínculo escuela-comunidad, apoyando a docentes y familias” (Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación, 2008, p. 31). Esto representa un indicador de la amplia valoración que han tenido en la sociedad y de su acogida por los distintos actores y sectores que conforman el Sistema Educativo Dominicano.

“El Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad (CAD), el primero en su naturaleza, ha sido valorado por el sistema educativo dominicano y organismos internacionales como una estrategia efectiva de acompañamiento y seguimiento a las escuelas para garantizar el acceso, la permanencia y evitar la deserción de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (nee) en las escuelas regulares” (Pérez y otros, 2008, p. 3).

Las Aulas de Recursos para la Inclusión Educativa, también ha sido una estrategia bien valorada en el marco de su contribución para evitar la deserción, repitencia y sobre-edad en la educación dominicana.

Estas estrategias han sido iniciativas de un valor incalculable para la mejora de la educación en la República Dominicana, pero tienen el inconveniente de que apenas comienzan su andadura en el terreno movedizo de Sistema Educativo Dominicano.

La situación en los momentos actuales es que se está haciendo práctica la reflexión desde hace muchos años. Pero es lamentable que estas estrategias no hayan tenido el alcance deseado al día de hoy. Su implementación ha sido muy tímida fruto de la precariedad de los inicios pero no ha impedido que se afiancen y sean experiencias modelos de buenas prácticas a nivel internacional.

Si a nivel general su implementación ha sido lenta y reducida, en relación con la globalidad del Sistema Educativo, en educación media o secundaria ha sido mucho más. Esto se debe a que estos programas han iniciado una aplicación atendiendo casi exclusivamente a los niveles educativos de inicial y básico. Esto no quiere decir que no se haya atendido a la diversidad en educación media pero su alcance a sido muy inferior y por ende su impacto.

La organización y atención a la diversidad en educación media en el República Dominicana se encuentra a nivel muy inicial. Los proyectos en ejecución actualmente como los CAD no la abarcan como tal. Sólo se brinda atención si hay una solicitud expresa del centro educativo.

En la concepción prospectiva se prevé que estas estrategias alcancen al nivel de educación media y se espera que en los próximos años se dé una implementación que abarque los niveles de educación inicial, básico y medio, de modo que se pueda hablar de un sistema integral de atención a la diversidad para toda la educación nacional. Esto posibilitará, a largo plazo, la generación de una sociedad inclusiva que respete la diversidad como criterio fundamental de convivencia.

11.6. Referencias bibliográficas

ONU y Ministerios de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para la Necesidades Educativas Especiales*. París: UNESCO.

Peppler, U. (Ed.) (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.

Pérez, M. (2008). *Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad. Manual de Funcionamiento. Compartimos buenas prácticas. R. Dominicana*. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Pérez, M., De la Rosa, M., Apolinario, M., Grachova, O., Cruz, C. y Gómez, C. (2008). *Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad. Sistematización de la Experiencia*. Santo Domingo: Secretaría de Estado de Educación.

Rep. Dominicana, Ministerio de Educación (2012). *Boletín de Indicadores Educativos*. Santos Domingo: MINERD.

Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación (2008). *Plan Decenal 2008-2018*. Santo Domingo: SEE.

Rep. Dominicana, Secretaría de Estado de Educación y Cultura (1994). *Fundamentos del Currículum. Tomo I: Fundamentación Teórico-Methodológica*. Santo Domingo: Editora de Colores, S.A.

UNESCO (2001). *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del Siglo XXI. Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe PROMEDLAC VII*. Cochabamba: UNESCO.

CAPÍTULO 12

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA DE URUGUAY

*Alicia Baraibar, Mario Bengoa,
Daniel Martínez y María Inés Vázquez
(CFE, UCU, MEC Y ORT)*

Este trabajo integra un conjunto de aportes y perspectivas relacionadas con la atención a la diversidad, que están siendo implementadas en la educación media de Uruguay. Los diferentes enfoques aquí presentados, permiten dar cuenta de un conjunto de esfuerzos que si bien son específicos, todos forman parte de las actuales políticas educativas del país. En tal sentido, el documento ha sido organizado en función de cuatro perspectivas desde las cuales presentar y analizar las prácticas de atención a la diversidad. Ellas son:

- la perspectiva desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC)
- la perspectiva desde el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)
- la perspectiva desde el Consejo de Educación Secundaria (CES)
- la perspectiva desde algunos estudios realizados a nivel nacional

Estas distintas miradas intentan recrear la complejidad de los abordajes y el eventual “cruce de caminos” de un conjunto de esfuerzos, que si bien son valorados como altamente positivos, estarían funcionando de forma poco articulada entre sí.

12.1. Prácticas de atención a la diversidad: perspectivas desde el Ministerio de Educación y Cultura.

En la búsqueda de soluciones ante los altos porcentajes de desafiliación que se registran en diferentes niveles del Sistema Educativo Formal, Uruguay se encuentra implementado un conjunto de proyectos y programas que procuran revertir este fenómeno, en busca de una mayor inclusión de jóvenes, que les permitan culminar los niveles de educación básica obligatoria y media superior. Estos programas coinciden con la descripción desarrollada en el Marco de acción de Belem (UNESCO, 2009), donde se establece que

“La educación inclusiva es fundamental para alcanzar el desarrollo humano, social y económico. Dotar a todos los individuos para que desarrollen su potencial contribuye de manera importante a alentarlos a convivir armoniosa y dignamente (...) Es especialmente importante combatir los efectos acumulados de múltiples desventajas. Deben tomarse medidas que amplíen la motivación y el acceso a todos” (UNESCO, 2009: 6).

No obstante, y en virtud que por diversos motivos, no toda la población de jóvenes logra completar la educación formal obligatoria, desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) se han implementado diferentes dispositivos con la premisa de aumentar los porcentajes de inclusión de sectores vulnerables, a través de propuestas de Educación No Formal.

La realidad educativa actual, pone en evidencia la escasa capacidad que las instituciones de Educación Formal han evidenciado a la hora de atender el amplio abanico de demandas y necesidades que surgen en una población de niños y jóvenes también diversos.

“(...) la escuela no solamente no es apta para cualquier tipo de objetivo educativo, sino que para algunos de ellos la institución escolar resulta particularmente inapropiada” (Trilla, 2009:101).

Surge así la necesidad de crear otras alternativas y entornos educativos, funcionalmente complementarios al ámbito escolar tradicional, que se incorporan bajo la denominación de Educación No Formal. Estos dispositivos buscan cumplir asimismo con el objetivo de lograr la formación permanente y la preparación para la vida laboral activa.

Jaume Trilla conceptualiza la Educación No Formal como “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.” (1996:19). En sintonía con este concepto, la Ley General de Educación N° 18.437 define Educación No Formal en su artículo N° 37:

“La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprende todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros)”.

La mencionada Ley explicita asimismo que la educación no formal se encuentra integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan a modo de ejemplo: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas.

Se promueve así la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de integrar esfuerzos que contribuyan a la reinserción y continuidad educativa de todas las personas.

En el marco de este nuevo enfoque de política educativa, la Ley General de Educación (Artículos 92 a 95) crea el Consejo Nacional de Educación No Formal (CONENFOR), que inicia funciones en setiembre de 2009. Entre sus principales cometidos, se establecen:

1. Articular los programas y proyectos de educación no formal que se desarrollen en el país, en función de los principios, orientaciones y fines que determina esta ley.
2. Ejecutar programas y proyectos de educación no formal.
3. Llevar un registro de instituciones de educación no formal.

4. Promover la profesionalización de los educadores del ámbito de la educación no formal.
5. Orientar y supervisar los proyectos y acciones de las instituciones privadas de educación no formal que se desarrollen en el país. (Art.93: Ley 18.437)

12.1.1. Programa Nacional de Educación y Trabajo (PNET – CECAP)

Representa una propuesta flexible que procura partir de las necesidades, intereses y problemas de cada sujeto, con el propósito de orientarlo para alcanzar metas posibles a través de diversas estrategias y plazos. La propuesta educativa que se le propone a esta población cuenta de un conjunto de áreas: *Referencia Educativa* (trabajo grupal e individual a cargo de Educadores); *Conocimientos básicos* (lenguaje, cálculo, información general); *Capacitación Profesional* (talleres experimentales en diversas áreas posibles); *Laboral* (talleres de introducción al mundo del trabajo, orientación y pasantías educativo – laborales supervisadas, en instituciones públicas o empresas privadas); *Expresión Artística*; *Informática*; *Educación Física, Recreación y Deportes*.

Existen experiencias en algunos Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP) de jornada completa articulando la propuesta con el plan de Formación Profesional Básica (FPB), con trabajo conjunto del cuerpo docente de ambas instituciones; también hay otras experiencias en articulación con el Consejo de Educación Secundaria (CES) para la culminación del Ciclo Básico. Cada estudiante puede recibir una beca de apoyo económico (8 pagos de \$600 c/u por semestre) para asistir al centro educativo. En caso de inasistencias, se puede interrumpir el cobro si bien se mantiene el derecho a seguir participando.

12.1.2. Compromiso Educativo

Este Programa consta de tres líneas principales de acción: becas de estudio, acuerdo educativo y espacios de referencia entre pares. Los estudiantes de los centros en los que se implementa Compromiso Educativo pueden postularse en el propio centro al que asisten, para la obtención de una Beca de Estudio (de \$ 8,000 repartidos a lo largo del año lectivo), Su concesión implica por parte del estudiante la suscripción de un “Acuerdo Educativo” y la utilización de los Espacios de Referencia entre Pares. El **Acuerdo Educativo** es un compromiso formal en el que cada parte - estudiantes, familias (referente adulto) y centro educativo- asumen responsabilidades ante la propuesta de formación, habilitando así el cobro de la beca. El estudiante se compromete a participar de las instancias curriculares correspondientes a su plan de estudio, a formar parte del Programa Compromiso Educativo - aceptando el acompañamiento brindado por el Articulador Pedagógico del Programa- y a participar del espacio con los referentes pares donde se definen las estrategias de trabajo conjunto. Los **Espacios de Referencia entre Pares** son instancias en las que estudiantes de Educación Terciaria, Universidad o Formación Docente apoyan y acompañan a los jóvenes de Educación Media Superior - Secundaria y Técnico Profesional- en su trayectoria educativa.

12.1.3. Programa Uruguay Estudia

La puesta en marcha del Programa Uruguay Estudia (PUE), requiere de gradualidad en el uso de tiempos y espacios en base a etapas y acciones piloto, dada la amplitud y complejidad de cursos de formación y capacitación que ofrece. Se abordan contenidos definidos en la intersección de las necesidades de la población, del sector productivo y de las empresas públicas y privadas, tanto a nivel nacional, como departamental y local. Las acciones programáticas están orientadas por 4 componentes de trabajo a modo de líneas estratégicas: Formación y capacitación (cursos de capacitación técnica, no existentes o de difícil acceso en la oferta educativa pública vigente a

nivel nacional); *Becas para poder estudiar* (diferentes propuestas en coordinación con el CES, CETP, DSEA, a efectos de la finalización del ciclo educativo - primaria, media básica o superior); *Pasantías laborales* (alternando estudio y trabajo a efectos de adquirir experiencia práctica); y *Crédito al egreso de los cursos* (apoyo económico y asesoramiento técnico del Banco de la República Oriental del Uruguay (BROU), impulsando experiencias de micro emprendimientos vinculados a los procesos de capacitación).

12.1.4. Formación Profesional Básica (FPB) del C.E.T.P15.

El FPB se instrumenta en orientaciones de las siguientes áreas: Agraria (Orientación Vivero, Producción de Carne Ovina y Bovina), Madera y afines, Electrotecnia, Mecánica General, Mecánica Automotriz, Vestimenta, Belleza (Postizos y Capilar), Gastronomía, Electrónica, Deporte e Informática. Esta propuesta contempla diferentes trayectos que se adaptan a los recorridos curriculares realizado por las personas que aspiran a ingresar al FPB. Los diferentes trayectos contemplan tiempos y recorridos curriculares propios. El *Trayecto I* está dirigido a egresados de Educación Primaria o con primer año de Ciclo Básico de Educación Media incompleto; el *Trayecto II*, a estudiantes que hayan aprobado primer año de Ciclo Básico de Educación Media; y el *Trayecto III* va dirigido a estudiantes que hayan aprobado segundo año de Ciclo Básico de Educación Media.

Este Plan cuenta con características curriculares originales, como la existencia de espacios integrados de saberes, en donde las diferentes disciplinas interactúan entre sí y en especial con los espacios de taller; además cuenta con un abordaje interdisciplinario brindado por la Unidades de Alfabetización Laboral, que consiste en un espacio formativo no tradicional que en cada Centro se ocupará del desarrollo de un Programa de Formación que favorezca la elaboración de proyectos personales vocacional-ocupacional y la inserción en el mundo del trabajo. Un último aspecto innovador del FPB se vincula a la figura de los Educadores, quienes tienen como funciones principales el promover el vínculo de los estudiantes con la institución educativa, aportar a generar nuevos sentidos al pasaje por la misma, así como trabajo con los estudiantes, la comunidad y las familias.

12.1.5. Programa Aulas Comunitarias (PAC)

El PAC se desarrolla en distintas modalidades. En la llamada *Modalidad A*, los estudiantes cursan el primer año del ciclo básico en forma semestral, acreditando la aprobación de cada asignatura mediante una prueba aplicada al final del semestre. Al completar primer año, el adolescente “egresa” del aula comunitaria y está en condiciones de cursar 2º año del Ciclo Básico en un liceo o escuela técnica, manteniendo el apoyo desde el PAC. La *Modalidad B* está dirigida a adolescentes desvinculados de la educación media (nunca ingresaron al liceo o se inscribieron y nunca concurrieron, o presentan dificultades para mantenerse en primer año de ciclo básico en la propia Aula o el liceo) que necesitan un proceso de mayor duración para su reingreso a la escolarización básica. La *Modalidad C* consiste en instancias de atención curricular dirigidas a estudiantes egresados del PAC que cursan segundo año en liceos o escuelas técnicas, o estudiantes de primer año que cursan en el PAC o en liceos de la zona, apoyándolos en sus dificultades curriculares, brindándoles estrategias de aprendizaje y técnicas para aprender a estudiar. El “*Acompañamiento al Egreso*” es el seguimiento de los egresados del PAC una vez que egresan de las modalidades A y B, buscando asegurar su efectiva reincorporación a la educación media formal. Finalmente, todos los estudiantes del PAC concurren a “Talleres temáticos” que son organizados por la OSC en diversas áreas: educación física, comunicación y plástica, entre otras.

¹⁵Consejo de Educación Técnico Profesional

12.1.6. Aportes desde la evaluación

En el caso del PNET, se cuenta con dos evaluaciones externas realizadas por INFAMILIA/MIDES; una de ellas realizada en 2008 y publicada en 2009,¹⁶ la otra realizada en 2011 y pronta para su publicación en 2012¹⁷.

En la primera se destacan como fortalezas del Programa: la real preocupación por atender los requerimientos de los adolescentes, el establecimiento de buenos vínculos entre éstos y las figuras del educador referente y del coordinador; la eficacia de los dispositivos que incentivan al egreso y permanencia (beca o apoyo económico, semestralización, flexibilidad de la propuesta; y también el trabajo en equipos de coordinación sustentados en una lógica de funcionamiento horizontal. Como dificultades, este estudio señala la escasa reinserción de los jóvenes en el sistema educativo formal y la precaria formación para el mundo laboral, así como la heterogeneidad del cuerpo docente (en cuanto a formación profesional y exigencias de los cursos).

La segunda evaluación - inédita aún – constata la profundización en las fortalezas detectadas en el primer estudio realizado, sumado a las altas expectativas que genera la llegada del Plan Ceibal a los CECAP, la alta satisfacción con la tarea de los educadores y la mejora de los vínculos del centro con la comunidad a través de los Consejos de Participación. Se suma la percepción positiva en la adopción de hábitos y rutinas de trabajo por parte de los referentes empresariales que acogen a los jóvenes en sus pasantías laborales. No obstante, continúan las dificultades evidenciadas en la primera evaluación, así como la importante desvinculación estudiantil y escasa motivación percibida, entre otras.

12.2. Prácticas de atención a la diversidad: perspectivas desde la Formación Profesional Básica (CTP)¹⁸

La Formación Profesional Básica (FPB) está dirigida a los mayores de 15 años que culminaron 6º de primaria, ofreciéndoles completar la educación media básica acompañada de un componente profesional, en un nivel de operario práctico. Las áreas ocupacionales entre las cuales se puede elegir cursar FPB son las siguientes: Agraria (orientación Vivero, Producción de carne ovina y bovina), Madera y afines, Electrotecnia, Mecánica General, Mecánica Automotriz, Vestimenta, Belleza (Postizos capilar), Gastronomía, Electrónica, Deporte e Informática. Esta modalidad se puso en práctica en 2008 en 11 escuelas técnicas.

La propuesta se diseñó priorizando a quienes no completan la educación media básica, lo que no obsta que está abierta a todos los que la elijan como alternativa de formación.

A diferencia de otras modalidades implementadas desde la educación media básica cuyos cursos son anuales, el currículo de la FPB está organizado en semestres. La acreditación y el ingreso por

¹⁶Programa Nacional de Educación y Trabajo. (2009) *Educación y trabajo. Innovaciones y experiencias pedagógicas*. Montevideo. MEC.

¹⁷Infamilia/MIDES - *Informe cualitativo sobre el funcionamiento de los CECAP* (inédito)

¹⁸Aportes tomados de: Lasida y Yapor (2012).

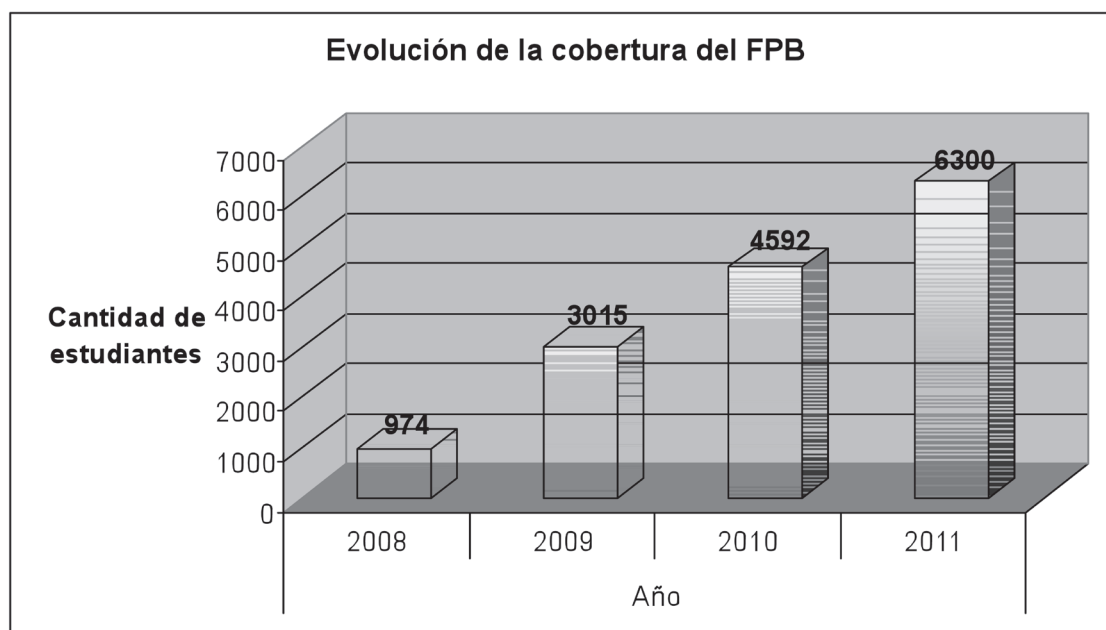
semestres facilita la entrada y salida al sistema educativo, de acuerdo a la situación y a las decisiones que vayan tomando los adolescentes y sus familias.

Esta propuesta tiene tres componentes: el profesional, el de formación general y el Programa de Alfabetización Laboral.

En el componente profesional se incluye el Taller de Representación Técnica o Dibujo y Tecnológica. El componente de formación general está conformado por idioma español, inglés, matemática, ciencias, informática y el espacio de ciencias sociales y artístico, reduciendo de forma significativa, el gran número de asignaturas que integran el currículo de la educación media básica. A través del Programa de Alfabetización Laboral está dirigido a posibilitar la definición de proyectos personales tanto de estudio como de trabajo, la inserción social y laboral.

Al culminar cualquiera de estos tres componentes, se habilita el ingreso al bachillerato en sus diversas modalidades.

En 2009 se incorporaron 18 nuevos centros (agregándose los departamentos de Artigas, Colonia, Soriano, Lavalleja, Rivera, San José y Salto), en 2010 17 centros más integraron el FPB a su oferta educativa (incorporándose también en Durazno, Rocha y Treinta y Tres) y en 2011 una totalidad de 56 centros educativos cuentan con FPB. En cuanto a la evolución de la en cantidad de estudiantes, en 2008 fue de 974 personas, llegando en 2011 a unas 6300 aproximadamente, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:



Fuente: Sistema de Monitoreo y Evaluación del FPB (CETP-UTU, MIDES e INFAMILIA, s/f).

Incluye varios componentes y características -que se presentan a continuación-, que la hacen relevante como experiencia en si misma y también por sus aportes para enfrentar los desafíos críticos que hoy enfrenta la educación media uruguaya, tales como: estancamiento en la cobertura de la educación media cuando el resto del mundo, alta inequidad en los aprendizajes, expresada en la distancia entre quienes aprenden más y quienes aprenden menos. Esta brecha es una de las más altas de la región.

Se requiere dar respuesta a las necesidades del tercio de adolescentes que no logra completar la educación media básica, en tanto lo certifica por una vía alternativa a la existente hasta el momento, combinándola con una formación profesional introductoria, también básica, para la inserción laboral. Esta modalidad posibilita la continuidad educativa sin restricciones -ya que formalmente la movilidad horizontal es total y el egresado puede continuar estudios en donde quiera en el sistema educativo- y también se propone facilitar la inserción laboral de los jóvenes.

Entre sus aportes al objetivo integrador de la educación media se destaca primero el diseño curricular estructurado en logros de aprendizaje, que contrasta con el currículo enciclopédico-contenidista del Ciclo Básico. Un segundo componente relevante es la vinculación entre educación y trabajo, en el contexto de una oferta de educación media uruguaya que en general está muy distante del mundo del trabajo, especialmente para los niveles educativos básicos. El tercer componente de interés, muy vinculado -y tal vez consecuencia de los dos anteriores-, es que está logrando convocar a estudiantes de sectores de bajos ingresos, que son los que tienden a quedar tempranamente fuera de la educación media uruguaya. Y el cuarto componente relevante en términos de integración es potenciar a los centros educativos locales y sus vinculaciones con sus comunidades cercanas.

12.2.1. Aportes desde la evaluación

La Oficina de Planeamiento Educativo del CETP cuenta con una amplia base de datos con información acerca del funcionamiento y resultados del Plan FPB, proyectándose la publicación del seguimiento de la experiencia a fines del presente año.

12.3. Prácticas de atención a la diversidad: perspectivas desde la Educación Media (CES)¹⁹

En el Uruguay, uno de los principios formulados en la Ley de Educación N° 18437, es el de la Diversidad e Inclusión Educativa, que establece que el Estado debe asegurar los derechos de los colectivos minoritarios, en especial las situaciones de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades a todos los jóvenes, en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social. Para ello, las propuestas educativas deben respetar las capacidades diferentes, así como las características individuales de los educandos, a fin de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

La política educativa nacional tiene entre otros, el fin de procurar que las personas adquieran aprendizajes que les permitan un desarrollo integral y para cumplir con este cometido se vuelve crucial contemplar los diferentes contextos, necesidades e intereses para que todas las personas puedan apropiarse de las expresiones culturales tanto a nivel local, como nacional, regional y mundial.

El Estado uruguayo realiza los máximos esfuerzos para brindar los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en situación de vulnerabilidad. Se busca incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a fin de que alcancen real igualdad de

¹⁹La especificidad de la temática determinó que el Consejo de Formación en Educación (CFE) solicitara al Consejo de Educación Secundaria (CES), ambos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), exponer la situación actual respecto de la organización y atención a la diversidad en instituciones de educación secundaria, en el ámbito de la educación formal. Se le encomendó a la Prof. Zully Bruno, asesora docente del CES, abordar la temática. Los límites en la extensión del informe Uruguay, determinan que no se incluya en su totalidad el análisis realizado por Bruno.

oportunidades para el acceso, permanencia y logro de aprendizajes. Resta mucho por andar porque si bien se han intentado cambios a través de sucesivas reformas educativas o llevando adelante proyectos y programas más o menos focalizados, no se ha podido dar una respuesta integradora a los colectivos históricamente excluidos.

Hablamos de estagnación, haciendo alusión al estancamiento en el que estamos, que en algunos casos implica embarcarnos en la discusión de la “educabilidad” sin tomar en cuenta el otro polo que es la “educatividad” que implica analizar la gramática escolar y dentro de ella las necesarias nuevas formas de enseñar y aprender en los actuales escenarios educativos.

El eje se desplaza entonces, desde las dificultades de aprendizaje a las dificultades de enseñanza y la búsqueda parte del análisis crítico de las prácticas pedagógicas así como de los perfiles docentes y las instituciones educativas, su cultura y estilos de gestión.

Como planteaba Tomasevski la concreción del derecho a la educación se evalúa según se logre la asequibilidad (disponibilidad), accesibilidad (acceso), la adaptabilidad (permanencia) y la aceptabilidad (calidad o relevancia). En esa línea, Pulido habla del enfoque holístico de la calidad que tiene en cuenta todos los factores que intervienen en la garantía del citado derecho. Un sistema educativo que no garantiza el acceso pleno, que no garantiza la permanencia de niños y jóvenes en las instituciones ni aprendizajes pertinentes, que no articula a los padres de familia, que no permite la participación en la toma de decisiones de política educativa no es un sistema de calidad.

El sistema educativo uruguayo está en camino de brindar una educación de calidad con recursos y ayudas para que todos los estudiantes aprendan, que lleguen a los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje según sus capacidades. No queremos una educación que discrimine sino que incluya y para ello los sistemas educativos deben transformarse adaptando la propuesta educativa y la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Entendemos que una educación de calidad no se mide sólo por indicadores cuantitativos tradicionales: ratio docentes-alumnos, acceso al sistema y eficiencia interna (retención, repitencia, extraedad, etc), sino que requiere que centros y docentes acepten y asuman el compromiso de decidir y deliberar con autonomía y democracia sobre las responsabilidades educativas que como comunidad y en su contribución al bienestar público tienen que asumir.

Hablar de calidad en el sistema educativo nos lleva a trascender logros cuantitativos sustentados en enfoques relacionados con el cumplimiento burocrático o la producción, diferentes al que sostenemos, que mira hacia los ámbitos de calidad docente y de gestión educativa, principalmente el currículum, la Pedagogía y los valores educativos.

Cabe señalar que en Educación Secundaria los avances en los procesos de inclusión e integración son de corta data aunque en el sentido amplio de los términos podemos, recorriendo nuestra historia de la educación, encontrar hitos muy importantes a nivel nacional y algunas experiencias que nos encaminaron hacia estos principios.

A partir de la década de los ochenta en toda Latinoamérica ha habido procesos de reforma educativa que permitieron un avance en términos de cobertura y aumento de la matrícula de los niveles obligatorios del sistema.

A pesar de las reformas implementadas, en la actualidad existen obstáculos significativos que dificultan la concreción de la universalización de la cobertura educativa en los niveles etarios correspondientes y a adultos que han discontinuado sus estudios.

Atendiendo a las características de la evolución histórica que presenta el sistema educativo en nuestro país y en función de las líneas políticas educativas nacionales a desarrollarse en los dos últimos quinquenios, se establece como criterio rector el desarrollo de políticas focalizadas que tienden a revertir los fenómenos de deserción y exclusión del sistema en el marco de la universalización de la educación media. En tal sentido, se discriminan positivamente situaciones particulares de sectores sociales que por causas multifactoriales no acceden a la educación media en este momento no lo han hecho o han sido desertores del sistema. En consecuencia se promueven líneas de acción que permitan efectivizar la democratización educativa para el nivel, atendiendo los siguientes aspectos:

- La recuperación de alumnos que han fracasado en algún tramo del trayecto educativo lo que ha generado fenómenos de fuga de matrícula.
- La extensión educativa a poblaciones que debieran estar incluidas en el sistema de educación media y no lo están.
- Sectores que nunca han accedido.

Estas líneas de acción se conciben en el marco de procesos de amplia participación de los diferentes actores y en circunstancias de implementación de un debate educativo a nivel nacional. De acuerdo a este estado de situación en nuestro país se han revitalizado propuestas existentes y se han puesto en marcha otras para contemplar la diversidad de la población que se debe atender.

Los programas especiales que se vienen implementando se concretan con características diferentes y modalidades de funcionamiento adecuadas a la multiplicidad de contextos y a las poblaciones que deben atender. La contextualización procura al mismo tiempo conciliarse con el cumplimiento de los aspectos administrativos y pedagógicos.

Por otra parte, cabe señalar que algunos de estos programas tienen su origen en necesidades puntuales a satisfacer en plazos acotados y en tal sentido, su permanencia está condicionada a estos tiempos. Es la situación por ejemplo del programa ProCES que propone la culminación de estudios de educación media a funcionarios de la Intendencia Municipal de Montevideo.

Otros, en cambio, se piensan como puentes para la inserción en el sistema formal lo que implica el desarrollo de políticas focalizadas para evitar la reiteración de fracasos escolares.

También se cuenta con aquellos que atienden problemáticas sociales específicas como Centros de Alta contención. Los llamados Programas educativos especiales comprenden entre otros programas las Áreas Pedagógicas experiencia surgida en 1990 con el objetivo de promocionar el cursado de Ciclo Básico a jóvenes privados de libertad que concurren al liceo pero que presentan gran cantidad de asignaturas con calificación insuficiente. Se aplica en este proyecto el régimen de cursado para adultos que permite a los jóvenes beneficiarios rendir exámenes libres en fechas especiales. Los objetivos esenciales son:

- Satisfacer la demanda de aquellos que aspiran a iniciar o continuar sus estudios secundarios.
- Contribuir a la rehabilitación de los internos/as mediante el estudio.
- Utilización del tiempo ocioso, dedicando el mismo a estudiar y cumplir con las tareas asignadas por los docentes, apuntando a una mejor calidad de vida.
- Satisfacción de los Derechos Humanos básicos como el derecho a la educación y reparación de los actos cometidos.

- Contribuir mediante este proceso a que recuperen su condición de ciudadanos de pleno derecho
- Promover la autoestima de estas personas privadas de libertad (situación de encierro).

12.3.1. Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU)

Después de varios intentos seguimos con los mismos problemas (repetición, extraedad, desvinculación, bajo rendimiento, desmotivación) a los que se han agregado los provenientes del mundo contemporáneo, en especial problemas de convivencia que impactan en lo pedagógico y exigen nuevos esfuerzos de gestión.

Si resumimos las dificultades de los actuales estudiantes liceales seguimos mostrando serias carencias en la producción de textos, conocimientos previos restringidos, ausencia de hábitos de estudio, falta de compromiso con los aprendizajes académicos, dificultades en la relación interpersonal, carencias a nivel de la expresión oral, escaso nivel de abstracción y sentido crítico, etc.

El cuerpo inspectivo uruguayo realizó durante 2011 una investigación que permitió detectar no sólo las dificultades estudiantiles sino también en los docentes entre las que se destacan: problemas de vínculos con los estudiantes, falta de estrategias para trabajar con estudiantes con capacidades diferentes, inadecuado manejo del clima de aula y la motivación de los jóvenes, falta de conocimientos disciplinares, dificultades para incorporar las nuevas tecnologías de la información, aplicación de formas de evaluación tradicional, etc. En relación a estos problemas se está discutiendo el nuevo concepto de carrera docente que busca formar docentes más preparados, que apuesten a una educación permanente, evitando que el ascenso a grados superiores se haga sólo por antigüedad.

Hay nuevas propuestas que están colaborando con la evolución favorable de un número importante de estudiantes. El proyecto más destacado es el que conocemos por su sigla PIU: "Proyecto de Impulso a la Universalización del ciclo básico" que enfatiza la figura del tutor y el espacio de tutoría. El PIU se lleva adelante en 83 liceos de Educación Secundaria básica con una matrícula global de 58.000 estudiantes. Los tutores realizan un trabajo personalizado y focalizado en la diversidad que puede derivar en un mejor desempeño de los estudiantes atendidos en las tutorías.

La educación secundaria cuenta asimismo con otros proyectos de aplicación institucional con coordinaciones y convenios interinstitucionales tales como: "Tránsito educativo", "Interfase", "Compromiso educativo", "Proyecto de mejora" de instituciones educativas o "Participación juvenil".

Más allá de lo visible, desde el punto de vista pedagógico se está trabajando fuertemente desde el ámbito de la inspección nacional en el cambio de posicionamiento de los docentes hacia las nuevas propuestas, procurando viabilizar la inclusión de todos los jóvenes, desde una Pedagogía de la diversidad, planteando los problemas educativos desde la justicia social, considerando a la educación como un derecho humano, superando así otros conceptos muy arraigados como el de fracaso escolar o estudiando la incidencia de las prácticas pedagógicas en los aprendizajes.

Se está estudiando un nuevo perfil docente que colabore con la mejor inserción de los educandos en la vida liceal y que impacte fuertemente en los aprendizajes académicos. Nos referimos a la figura del "profesor cargo" con sus diferentes modalidades entre las que tenemos las tutorías y las horas de apoyo académico a las que en los últimos años hemos denominado EPI (Estrategias Pedagógicas Inclusoras).

Existe un mayor interés por formación, tanto en instituciones públicas como privadas, en cuestiones vinculadas a la Pedagogía de la inclusión como pedagogía que atiende la diversidad y busca que se respete el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales. Queda planteado así el desafío de educar en condiciones de alta inequidad social, buscando respuestas pedagógicas apropiadas para trabajar en contextos sociales y culturales complejos, heterogéneos y empobrecidos.

El equipo de Inspectores y docentes a cargo de los Programas Especiales en el Uruguay, señala que Uruguay ha transitado desde la apertura democrática por sucesivos procesos de diseño curricular, con propuestas e intervenciones en los niveles de Ciclo Básico y Bachillerato, buscando atender las necesidades sociales y políticas requeridas por los nuevos contextos socio-históricos. Las propuestas educativas encuentran su fundamentación en estas realidades sociopolíticas, considerando los acuerdos internacionales a nivel regional e iberoamericano suscritos por nuestro país.

12.3.2. Programa Aulas Comunitarias (PAC)

El Programa de Aulas Comunitarias (PAC) tiene como principal propósito el re-ingreso a la escolaridad media de jóvenes entre 12 y 15 años. Integra esfuerzos de dos organismos estatales: la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través del Consejo de Educación Secundaria (CES) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), a través del programa Infamilia.

“En el PAC el Estado contrata a Organizaciones No Gubernamentales (ONG) para la gestión de cada una de las Aulas Comunitarias. Se trata pues de educación pública brindada a través de la articulación del Estado con la sociedad civil”. (2009:278)

Entre otras situaciones que aborda el PAC, se destacan las de: (i) estudiantes que desertaron del sistema; (ii), jóvenes que nunca se matricularon; (iii) estudiante que si bien cursan el primer año del Ciclo Básico, presentan elevado riesgo de desvinculación o desertabilidad.

Para el cumplimiento de los objetivos que orientan al PAC, se procura que los adolescentes logren la reincorporación y permanencia en centros de enseñanza públicos de Educación Media. A partir del diagnóstico del problema, sus causas y de las lecciones aprendidas, y considerando las respuestas ensayadas recientemente en el país, las autoridades de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y del Ministerio de Desarrollo social (MIDES) acuerdan comenzar a implementar desde el año 2006 acciones específicas y focalizadas que atiendan esta problemática.

Esta propuesta no admite cursar todo el ciclo básico, sino solo el primer año, a modo de “puente” que facilite el re-ingreso del joven a la educación media. Las modalidades de cursado que ofrece el programa son diferentes, tratando de aportar distintas alternativas a diferentes realidades. Así por ejemplo: la “Modalidad A” permite el cursado del primer año en forma semestral y al egresar del aula comunitaria puede ingresar al 2do año de liceo. La “Modalidad B” está dirigida a jóvenes que requieren de un proceso de apoyo más prolongado y específico. La “Modalidad C”, ofrece apoyo curricular a los estudiantes que ya se encuentran cursando en el sistema formal pero que aún presentan dificultades de aprendizaje.

12.3.3. Programa de Culminación de Estudios Secundarios (ProCES):

Sus objetivos refieren a brindar oportunidades a los funcionarios municipales de culminar los estudios secundarios, posibilitando de esta forma su desarrollo social, educativo y laboral, incluyéndolos de esta forma en un proceso de formación permanente.

Este programa se desarrolla en etapas cuatrimestrales, en las que se forman grupos de estudio con las asignaturas que los funcionarios municipales necesitan para completar, continuar o iniciar sus estudios.

Estos grupos están a cargo de un docente de Educación Secundaria. Al finalizar cada etapa los funcionarios-alumnos que estén en condiciones, rendirán un examen en calidad de libre. Quienes tienen a cargo la coordinación de los Programas especiales destacan la articulación de los procesos de reflexión logrados en los actores en estos programas educativos especiales, la tutoría y la coordinación así como el proceso de construcción participativa que se procura consolidar. El docente identifica a través de una evaluación diagnóstica continua aquellas dificultades específicas que presentan los alumnos, así como sus potencialidades susceptibles de ser promovidas y apoyadas.

La relación vincular promovida por estos programas especiales permite a los docentes observar con mayor especificidad los desempeños individuales, permitiendo el desarrollo de estrategias de enseñanza personalizadas en relación con las características propias de cada estudiante, definiendo la relación pedagógica.

12.4. Prácticas de atención a la diversidad: perspectivas desde la investigación

Este apartado presenta un listado de estudios que - sin ánimo de ser exhaustivo - integra algunas investigaciones que han sido realizadas en los últimos años, por equipos nacionales en unos casos y por equipos regionales en otros. Todas ellas abordan la temática de la diversidad asociada con la inclusión educativa desde distintas perspectivas.

12.4.1- Programa de Aulas Comunitarias²⁰.

Si bien Uruguay se ha caracterizado por ser un país de “desarrollo educativo avanzado”, en los últimos años se ha agravado la situación por la que atraviesa la educación media, de la que solo egresan el 55% de los estudiantes.

“La tasa bruta de matriculación en la educación media se ubicó en el entorno de 87% durante los noventa, creció desde 1999 y llegó a 101,1% en 2005. La tasa neta de escolarización en las edades de 12 a 17 años fue de 75,5% en el año 2005. La diferencia entre estas dos tasas es indicativa de una fuerte presencia de extraedad” (Perera y otros, 2009 citado por Mancebo/Monteiro, 2009:279)

Este estudio indica que la asistencia así como la completud del ciclo básico aparece fuertemente asociado a factores como **el clima educativo del hogar, los niveles de ingreso y la región de procedencia**. Para confirmar estos supuestos, el estudio focaliza su análisis en el Programa de Aulas Comunitarias (PAC), ya presentado en un apartado anterior.

En tal sentido, estudio pone en evidencia una serie de aspectos de interés:

- La mayoría de los docentes que participan del PAC tienden a enseñar de la misma forma como lo hacen en las aulas tradicionales.

²⁰Terigi, F / Perazza, R / Vaillant, D (2009)

- Queda en evidencia la necesidad de desarrollar nuevos enfoques pedagógicos que permitan: (i) mayor flexibilidad en las propuestas, (ii) capacidad para integrar componentes afectivos en el proceso de enseñanza y (iii) convencimiento de que todos los alumnos pueden aprender.
- Se requiere de instancias de formación específica para los docentes que se integran a trabajar con la modalidad del PAC.
- Se identifican ejes de tensión que se generan entre la inclusión social de los estudiantes y la baja calidad de los logros educativos alcanzados.
- Los equipos técnicos integrados a este programa jerarquizan la necesidad de contar con mayor carga horaria para el trabajo conjunto con las familias, por el papel esencial que juega en el proceso de inclusión.

Las investigadoras también identifican a partir del estudio algunas fortalezas y debilidades de la experiencia. Entre las fortalezas, destacan:

- la personalización del proceso educativo en las Aulas Comunitarias
- la presencia permanente de un equipo técnico que acompaña a los alumnos cotidianamente
- el Programa ha tendido puentes con el sistema de protección social en su conjunto
- la capacidad de realizar el seguimiento de la implementación y a su vez, introducir ajustes en la marcha. (2009:290)

En cuanto a las debilidades detectadas, señalan:

- la ausencia de líneas sistemáticas de capacitación docente para el trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad
- La no incorporación de mecanismos de compensación de aprendizajes (que brinden apoyos complementarios) (2009:290)

12.4.2- El reto de la inclusión escolar ²¹

Este estudio tiene como principal propósito “analizar los resultados sobre las políticas de aceleración de aprendizaje o (re)ingreso a la escuela tomando en cuenta distintos contextos de América Latina”. Si bien el análisis realizado por las autoras integra la situación de seis países de la región, en este caso son considerados los aportes asociados a Uruguay.

Interesa iniciar esta presentación, destacando algunos aspectos generales que posicionan a Uruguay entre los países de la región que vienen trabajando activamente por lograr la inclusión escolar:

- En Uruguay se manifiesta en los últimos años un claro interés por la mejora de las situaciones de pobreza, tanto a nivel nacional como a nivel del gobierno de la ciudad de Montevideo.
- Colombia, México y Uruguay (...) enfrentan por lo menos dos tipos de problemas con la educación básica: deben incorporar a quienes no frecuentan la escolaridad obligatoria y deben mejorar tanto la eficiencia interna del sistema como la calidad de los aprendizajes efectivamente logrados (2009: 135-137)

²¹Terigi, F / Perazza, R / Vaillant, D (2009)

Desde un análisis más pormenorizado de las políticas educativas llevadas adelante, se identifican algunos aspectos que podrían estar obstaculizando un mayor avance en los proyectos puestos en marcha en el país, en particular el relacionado con el Proyecto de Aulas Comunitarias (tomando aportes de Mancebo y Monteiro, 2009):

- (...) en 2006 se realizó un llamado inicial (a docentes) para trabajar en el PAC, en el que se requería la expresión de interés y se les exigía méritos en el trabajo educativo no formal (...) ni el 2006 ni en 2007 se cubrieron todas las vacantes en el primer llamado (...) en un segundo llamado los docentes eligieron de acuerdo al escalafón docente (...) los puestos fueron ocupados en segunda instancia por docentes con calificaciones inferiores a las del promedio (2009:154)
- el programa no tiene previsto instancias de formación de los profesores para el trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad social; más allá de algunos encuentros, no se concretaron nunca talleres o jornadas de capacitación (2009:159)
- las faltas de los profesores constituyen una problemática instalada en la educación media – en Uruguay y en otros países – que se reitera en el caso de programas de inclusión educativa como el PAC (2009:161)
- en este programa (...) no se ha producido una selección curricular específica y esta termina realizada por los profesores, sin orientaciones que aseguren cierta equivalencia en los aprendizajes (2009:174)
- en el PAC, hubo un 55% de alumnos promovidos, un 11% de repetición, un 29 % de deserción y un 5% de adolescentes que nunca asistieron. (2009:181)
- el trabajo conjunto de los profesores con personal de ONG con experiencia probada de trabajo barrial busca incorporar un saber sobre la realidad local que no forma parte de la tradición escolar (2009:183)

Interesa cerrar esta presentación destacando algunas reflexiones finales de este equipo de investigación, como insumo para repensar las políticas educativas que vienen siendo implementadas en el país:

- Cualquier estrategia política que se proponga dar respuesta a estas problemáticas debe asumir que se trata de fenómenos multicausales.
- Se constata un contraste sistemático entre su pequeña escala (de las políticas estudiadas) y la magnitud de la problemática a la que pretende responder (...) Ninguno de los programas está en condiciones de abarcar al conjunto de la población afectada.
- Debe tenerse en cuenta que lo que el Estado no prevé o no promueve, genera presiones a nivel institucional y en ocasiones termina siendo atendido a escala local por los actores, quienes no pueden sustraerse de las demandas que reciben (2009:193).

Finalmente, las autoras desaconsejan la implementación de iniciativas de este tipo cuando no se cuenta con las condiciones requeridas para hacerlo. Así por ejemplo:

1. contar con los recursos mínimos necesarios,
2. haber definido estrategias para el monitoreo,

3. establecer apoyos pedagógico-didáctico para los docentes,
4. contar con respuestas concretas ante situaciones de vulnerabilidad.

12.4.3. Entre la inclusión y la calidad educativa²²

El Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), ya presentado en un apartado anterior, es un programa que fue creado en 2008 en el seno del Consejo de Educación Secundaria (CES). Su principal propósito es el de lograr “apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar” asociados con la educación media. Inicialmente el PIU abarcó 74 liceos (2008) hasta llegar a 83 en 2011.

Entre sus principales componentes están el de fortalecer a las instituciones, integrar el rol de “docente tutor” dentro del plantel docente y designar otros “referentes vinculares” que puedan monitorear y asistir a aquellos estudiante que presenten dificultades. Se suma además la presencia de equipos multidisciplinarios como apoyo específico para otras situaciones puntuales.

En su carácter de coordinadora nacional del programa, la autora identifica y resalta algunas “lecciones aprendidas”. Entre otras, destacamos:

- Se requiere de una malla curricular flexible que permita responder a la diversidad de contextos.
- Es fundamental contar con la apropiación interna de la propuesta por el centro que la va a instrumentar.
- Se requiere de espacios y estrategias que permitan la planificación conjunta y la negociación entre los implicados.
- Resulta de vital importancia que este tipo de programa pueda ser integrado al Proyecto de Centro de cada institución.
- Es importante lograr una visión interdisciplinaria como modalidad de trabajo habitual.
- Los centros requieren de mayor apertura para trabajar con las familias y la comunidad. (2011: 116)

Como complemento a estas reflexiones, también surgen algunos aportes que interesan ser destacados aquí, que se asocian más con aspectos asociados a las políticas educativas globales. Ellos son:

- Se requiere de políticas que promuevan una verdadera articulación entre subsistemas (en este caso entre primaria y secundaria)
- Es necesario revisar las mallas curriculares entre primaria y educación básica.
- Se necesita del reconocimiento de diferentes trayectorias educativas (tiempos, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones personales), como forma de instrumentar el concepto de diversidad.

²²Vázquez, MI (Coord.), Antelo, A; Bernasconi, G; Ciancio, G; Gorga, I; Tejera, A (2011)

12.4.4 – Inclusión educativa y gestión organizacional ²³

Este estudio procura analizar los escenarios organizativos que ofician como plataforma de algunas políticas educativas nacionales, en especial aquellas asociadas con los procesos de inclusión educativa.

La investigación estuvo a cargo de un grupo de docentes del Máster en Gestión Educativa de la Universidad ORT Uruguay. Su principal propósito ha sido el de profundizar en el análisis y la comprensión del fenómeno de la inclusión educativa desde la perspectiva de la gestión organizacional.

Los centros educativos, lejos de ser considerados escenarios neutros, se encuentran condicionados por la sumatoria de representaciones de quienes llevan adelante los procesos que son impulsados desde las políticas educativas. En tal sentido, los autores del informe entienden pertinente no solo analizar las propuestas de cambio, sino también los espacios escolares donde éstas son implementadas.

Esta investigación se basó en el análisis de documental de cincuenta y cuatro entrevistas exploratorias y en profundidad tomadas de diez trabajos finales del Máster. De los casos trabajados, siete corresponden a instituciones del sector público y tres al sector privado de Montevideo y de otros departamentos del interior del país. Todos los niveles educativos aparecen representados en los casos en estudio, si bien la educación media es la que presenta mayor porcentaje de casos implicados.

Para el análisis de los registros se abordó desde el modelo de Spradley (1980). Esta metodología facilita el análisis de los contenidos del discurso, permitiendo transitar desde niveles más explícitos a otros implícitos, asociados a aspectos de la cultura institucional de cada centro.

Para organizar el análisis fueron definidas algunas categorías a modo de “coordenadas de análisis”: (i) unas referidas a los denominados factores inclusores y no inclusores, presentes en los escenarios educativos en estudio y (ii) otra relacionada con los dimensiones institucionales implicadas con estos factores, tomando la tipología propuesta por Frigerio y otros (1996).

Entre los principales hallazgos obtenidos, se destacan los que siguen:

- Los casos en estudio presentan predominancia de factores no inclusores que estarían actuando en el escenario organizacional, y que no favorecen las políticas de inclusión educativa.
- Los factores no inclusores, aparecen relacionados con aspectos asociados a los estilos de gestión y a las prácticas pedagógico-didácticas, ambos aspectos considerados básicos para cumplir con las tareas previstas en todo centro educativo.
- Estos escenarios “no inclusores” aparecen asociados con las denominadas “gestiones débiles”, caracterizadas por la dificultad de direccionar procesos de mejora e implicar activamente a los equipos institucionales en estos procesos.
- El estudio también permitió identificar una serie de “rituales de funcionamiento”, que a pesar de ser reconocidos por los propios actores como ineficientes, se siguen realizando, disminuyendo así la capacidad operativa de los centros y el impacto de sus políticas.

²³Vázquez, MI (Coord.), Antelo, A; Bernasconi, G; Ciancio, G; Gorga, I; Tejera, A (2011)

El trabajo culmina jerarquizando la evidente dificultad detectada en muchos de los casos en estudio, de adecuar las respuestas colectivas de los centros a las problemáticas específicas de inclusión educativa que intentan alcanzar.

Finalmente, se deja planteada la necesidad de integrar a los sistemas de seguimiento de los distintos programas de inclusión educativa, indicadores que permitan identificar las capacidades institucionales de los centros, para promover verdaderos procesos de inclusión, teniendo en cuenta que estos escenarios son en definitiva las “plataformas del cambio”.

12.5. Referencias bibliográficas y otras

ANEP (2010). *Plan Nacional de Educación 2010-2030*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

Angulo, J.F. (1993). Anotaciones al Instituto de Evaluación y Calidad. *Cuadernos de pedagogía*, N° 219, 33-39.

Camors, J., Ubal, M. y Varón, X. (Comp.) (2009). *Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la investigación Educativa*. Montevideo: Dirección de Educación del MEC.

Comité Nacional de Articulación y Seguimiento de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (2011). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas en el Uruguay. Experiencias actuales, desafíos y perspectivas de futuro a partir del Marco de Acción de Belém*. Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.

Infamilia/MIDES. *Informe cualitativo sobre el funcionamiento de los CECAP*. Documento inédito.

Lasida, J y Yapor, S (2012). *Caracterización y principales aportes de la Formación Profesional Básica. Documento de trabajo*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

Ley N°18.437. *Ley General de Educación. D.O. 16 enero/009, N° 27654*. Disponible en <http://www0.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor> (consulta: 21/09/2012).

Mancebo, M^a.E. y Monteiro, L. (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, 4 (ejemplar dedicado a: Abandono y Deserción en la Educación Iberoamericana), 277-291.

Programa Nacional de Educación y Trabajo (2009). *Educación y trabajo. Innovaciones y experiencias pedagógicas*. Montevideo. MEC.

Pulido, O. (2009). La cuestión de la calidad en Educación. *FLAPE (Foro Latinoamericano de Políticas Educativas)*, boletín n° 26.

Romero, M. (2011). Desafíos de la educación media: entre la inclusión y la calidad educativa. *Páginas de Educación*, vol. 4, 105-119.

Terigi, F. (Coord.), Perazza, R. y Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: FIECC.

Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona. Ariel.

UNESCO (2009). *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable. Marco de acción de Belém*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vázquez, M^a. I. (Coord.), Antelo, A.; Bernasconi, G.; Ciancio, G.; Gorga, I. y Tejera, A. (2011). *Posibles Factores Organizacionales asociados al fenómeno de Inclusión Educativa*. Montevideo: Universidad ORT Uruguay.

Sitios web consultados:

Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Disponible en <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/1956/5/mecweb/>

Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/aneportal/servlet/inicioportalanep>

Instituto de Derechos Humanos. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de la Plata. Disponible en <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/es/>

CAPÍTULO 13

LA ORGANIZACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS DE VENEZUELA

Nuby L. Molina y Azael E. Contreras
(Universidad de los Andes)

13.1. Introducción

Entre los innumerables retos que la escuela asume como espacio abierto y comunitario, con base en los principios de la democracia participativa y protagónica, se suma la responsabilidad de la formación de la ciudadanía intercultural y con necesidades derivadas de su diversidad; en este sentido Aguado (2003) expresa que “todo grupo humano es diverso culturalmente y que puede ser descrito en atención a sus características culturales, a sus diferentes formas de estar, ver y construir el mundo, la realidad y sus relaciones con los demás” (p. 85). Materializar esta aspiración requiere del impulso de políticas públicas en materia educativa, la colaboración de las instituciones relacionadas con la atención al ciudadano y de nuevas concepciones de la gestión escolar, todo esto teniendo presente la posición de Devalle y Vega (2006) para quienes:

“En el modelo de educación en y para la diversidad, confluyen por lo menos dos perspectivas: por un lado, un nuevo concepto de la educación especial y la ampliación de sus fronteras de intervención; por otro, el movimiento pedagógico de la educación intercultural” (s/n)

También compartimos con Fernández (2010) la afirmación de que:

“La cultura de la diversidad es lograr que en el mundo no se produzcan los prejuicios sociales y culturales sobre las personas llamadas diferentes. Implica un discurso eminentemente ideológico y no un slogan de moda, exige una verdadera transformación de pensamiento, de la práctica social y pedagógica que demanda otro modo de educación, al considerar la diferencia” (s/n).

En este sentido, la atención a la diversidad, como política social en Venezuela, ha adquirido en los últimos diez años una gran relevancia en virtud de las tendencias y orientaciones internacionales en esta materia y de la construcción de un nuevo modelo de república, de país y ciudadanía. Se han generado ingentes cambios y reformas en todo el ordenamiento jurídico y en la dinámica de los entes y organizaciones, tanto en el ámbito público como en el privado. El Estado venezolano a través de sus políticas públicas se ha propuesto diversos objetivos para alcanzar la justicia social, la disminución de las inequidades, y para ello (Rodríguez, 2006, p.283) desarrolla acciones programáticas en tres grandes líneas: a) Inclusión social a través de la construcción de ciudadanía: promoción de los derechos sociales, b) Redistribución de ingresos a través de la inclusión productiva: democratización productiva y c) Construcción del poder popular: participación y control social.

En la primera línea de acción, inclusión social a través de la construcción de ciudadanía, la educación juega un relevante papel; en virtud de ello, se han generado reformas educativas que se responden a un proyecto educativo nacional que “propone la defensa de la educación como un derecho humano

esencial, siendo obligación del Estado, garantizar su gratuidad accesible a todos los venezolanos, en una perspectiva intercultural y de valorización de la diversidad étnica y lingüística” (Núñez, Morales y Díaz, 2007, p. 392) y, además, “se mueven entre la universalización del conocimiento, la identidad cultural y la búsqueda de una mayor equidad social” (op. Cit, 384). Tales reformas, se orientan por un conjunto de valores y principios expresados en nuestro ordenamiento jurídico (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, CRBV; Ley Orgánica de Educación, LOE) y entre los que se destacan: “el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos” (LOE, 2009, Art. 3). Igualmente se enfatizan la universalización de saberes y haceres, atención a la diversidad, trabajo liberador, prevención y atención integral, integración social, responsabilidad y corresponsabilidad social. Igualmente, se busca el logro del bien común como valor preeminente junto con los valores culturales, la interculturalidad, el deporte y recreación, la ética del trabajo, la participación ciudadana, la corresponsabilidad educativa, actualización tecnológica, identidad nacional y respeto a las diversas corrientes de pensamiento.

Las concreciones de estas políticas y reformas se manifiestan en:

1. Políticas de integración educativa y fortalecimiento de la Educación Especial (inclusión social de calidad de las personas con discapacidad o diversidad funcional) que se manifiestan en normas legales tales como la Resolución N° 2005 del Ministerio de Educación (2000) donde se establece los lineamientos y deberes a los cuales deben responder la escuelas de educación básica públicas y privadas referidos a la integración y compromiso de ofrecer atención educativa a cualquier persona con discapacidad y garantizar su prosecución escolar.
2. Fortalecimiento de Programas de Educación Inicial (Simoncitos), Escuelas Bolivarianas (Nivel Primaria), Educación Secundaria (Liceos Bolivarianos y Educación Técnica Robinsoniana)
3. Fortalecimiento del programa de Alimentación Escolar (PAE)
4. Fortalecimiento de la Participación Protagónica de las Comunidades Educativas. Se promueven programas que refuerzan la relación Familia-Escuela-Comunidad
5. Misiones educativas y de inclusión social: Robinson I y II (alfabetización y prosecución de estudios fundamentales), Ribas, Sucre (Incorporación a la educación universitaria, Municipalización de la Educación Universitaria)
6. Políticas de ciencia y tecnología: democratización en el acceso al conocimiento y la tecnología (FUNDABIT, CBIT, RENADIT, Plan Canaima Educativo)
7. Educación Rural, Indígena y de Frontera
8. Formación Laboral (INCES)
9. El fortalecimiento de la educación universitaria con la creación durante los últimos once años de aproximadamente, una decena de instituciones para este nivel educativo. Acciones que responden a la necesidad de transformar el subsistema de educación universitaria, en términos de cobertura geográfica, en función de la construcción del Equilibrio Territorial, diseñado en los lineamientos de los Planes Económicos y Sociales de Desarrollo.

Además de la preocupación por ampliar la cobertura escolar en los diferentes niveles y modalidades, se replantea la jornada escolar (pasa a ser completa o de turno integral) con la incorporación de dos comidas diarias y meriendas así como la atención a la salud; todo esto acompañado de mejoras a la planta física o infraestructura, dotación. Se llevan a cabo, además, nuevas formas de gestión escolar (administrativa y pedagógica) que se centran en la revisión y renovación curricular, la participación democrática, la integración de la comunidad y la promoción de la investigación, la evaluación y la contraloría de las acciones escolares y educativas. Por otra parte, se promueve la formación de los docentes en sintonía con el el perfil pedagógico del (la) nuevo (a) docente bolivariano presentado por el Ministerio de Educación y Deportes (2004) y entre cuyas funciones relacionadas directamente con la atención a la diversidad destaca:

“Promover la pedagogía desde el hacer, desarrollar el aprendizaje con pertinencia sociocultural, promover el estudio de lo local con visión regional, nacional latinoamericana y mundial. Integrar asignaturas por áreas bajo la concepción interdisciplinaria. Propiciar la participación de las formas de organización de la comunidad y la conformación de redes” (p.22).

Cabe destacar que el conjunto de estas políticas, bajo la premisa de que la atención a la diversidad abarca aspectos relacionados con la diversidad biológica, social, cultural y económica que vive hoy día la población venezolana, van dirigidas a la sociedad en general, a las poblaciones y contextos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad y desventaja, a “los colectivos más excluidos (...) niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad.” (Blanco, 2006, p. 1). Su ejecución e impacto se hacen más evidentes en las organizaciones escolares o planteles educativos, espacios en los que se desarrollan diversas actuaciones que, en forma general describiremos a continuación.

13.2. Atención a la diversidad en el sistema educativo venezolano y las organizaciones escolares

El Sistema Educativo Venezolano (SEV) se encuentra estructurado en niveles y modalidades. Los niveles responden a la división del subsistema de educación básica y el subsistema de educación universitaria. Las modalidades, tal como lo establece el Artículo 26 de la LOE (2009) “son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos”.

Las instituciones escolares venezolanas, en las que se desarrollan los procesos educativos propios de los niveles y modalidades, asumen el reto de la inclusión y la atención a la diversidad con miras a hacer efectivo el ejercicio pleno del derecho de todos quienes se encuentran bajo esta condición, en este sentido promueven:

- El derecho de la educación para todos como precepto constitucional y legal que garantiza que el principios de la democracia y la participación protagónica.
- La formación de los estudiantes con base al principio de la igualdad de condiciones y oportunidades donde cada persona sea reconocida independiente de su condición física, psíquica, sexual, social o cultural.

- La búsqueda de recursos necesarios para que todos quienes se encuentren bajo la condición de diversidad sea valorado y respetado en su diversidad proporcionándoles el apoyo desarrollar y alcanzar máximo sus potencialidades.
- La formación de los profesores con base en necesidades reales y en las competencias requeridas para atender la diversidad en cualquiera de sus formas.
- La eliminación de barreras arquitectónicas y de infraestructura que garantice la movilidad funcional y física en todos los espacios físicos que conforman la escuela.
- Campañas de sensibilización para todos los sectores de participación en la gestión escolar sobre temas de discapacidad dirigidas a la comunidad.
- La colaboración y la participación activa de aquellas instituciones y organizaciones vinculadas al campo de la discapacidad funcional y la atención a la diversidad que han sido creadas por el estado y los particulares.

13.2.1. Atención a la Discapacidad o Diversidad Funcional

En lo que respecta a la diversidad funcional la Dirección General de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación, es el ente responsable de la definición y supervisión de la política de la modalidad de Educación Especial en Venezuela y se centra en dos grandes líneas: la primera, *Atención Educativa Integral* a la población con necesidades educativas especiales en planteles y servicios de la Educación Especial; la segunda, *Integración Escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales* en el Sistema Educativo Bolivariano. Para garantizar la puesta en práctica de estas dos líneas, se cuenta con un conjunto de planteles y servicios que se presentan en el Cuadro 1.

Cuadro 1: Planteles y servicios destinados a la atención e integración de alumnos con necesidades educativas de Ministerio del Poder Popular, Dirección General de Educación Especial, 2011

NOMBRE DE LA UNIDAD OPERATIVA ACTUALMENTE	CARACTERÍSTICAS POR ÁREA DE ATENCIÓN Y PROGRAMAS DE APOYO	NÚMERO DE U.OP.	MATRÍCULA
Institutos de Educación Especial (IEE)	Compromiso cognitivo	307	20.305
Unidad Educativa de Educación Especial de Deficiencias Auditivas (UEEDA)	Deficiencias Auditivas	53	2.696
Unidad Educativa de Educación Especial de Deficiencias Visuales (UEEDV)	Deficiencias Visuales	5	398
Centro de Atención Integral al Deficiente Visual (CAIDV)		22	1.922

Unidad Educativa de Educación Especial de Impedimentos Físicos (UEEIF)	Impedimentos Físico Motoras	08	421
Centro de Atención Integral a las Personas con Impedimentos Físicos (CAIIF CPC)		14	1.244
Aulas Hospitalarias (AH).	Niños hospitalizados a fin de garantizar el derecho a la educación	58	Matrícula variable, en función de las condiciones de salud de las y los estudiantes y espacio físico del centro de salud
Aulas Integradas (AI)		619	50.505
Unidad Psicoeducativa (UPE)		141	15.446
Centro de Dificultades de Aprendizaje (CENDA)	Dificultades en el Aprendizaje	26	3.631
Centro de Atención al niño con talento Población con talento	1	36	12
Centro de Atención Integral a la Persona con Autismo (CAIPA)	Autismo	21	1.994
Centro de Desarrollo Infantil (CDI)	Población de alto riesgo biológico-psicológico y social	71	17.590
Centro de Rehabilitación del Lenguaje (CRL)	Retardo en el Lenguaje	13	1.754
Taller de Educación Laboral (TEL)	Compromiso Cognitivo, Deficiencias auditivas, visuales y motoras	107	8.847
Equipo de Integración Social (EIS)	Coordina la prosecución escolar y garantiza la integración educativa	41	5.556

El MPPE (2011) reportó para el año escolar 2010-2011 la atención, en planteles y servicios de la Modalidad de Educación Especial, a 207.265 estudiantes de los cuales 29.403 representaron la matrícula fija (14.18% de la población escolarizada a través de los planteles) de matrícula y 177.862 la matrícula periódica (85.82 % de la población atendida a través de los servicios de apoyo).

En los actuales momentos, la modalidad Educativa Especial es objeto de transformaciones en todo el país que buscan la integración de la población con diversidad funcional (discapacidad), darle

respuestas educativas más en sintonía con sus necesidades y prepararla para el trabajo productivo. Comienza el proceso con el uso del término “diversidad funcional” en sustitución de la expresión “personas con discapacidad” (acuñado y asumido por la República Bolivariana de Venezuela en la Ley de Personas con Discapacidad del 2007) por considerar que “que lleva implícito una carga segregacionista y peyorativa, tomando en cuenta que pone en desventaja y limitación a dicha población, promoviendo una discriminación positiva en la sociedad” (MPPE, 2011, pp.14-15)

Se reorganiza la Dirección General de Educación Especial para la Diversidad Funcional y se establecen los siguientes programas:

- I. Programa Imprenta Braille “Simón Bolívar”: encargado de la promoción, producción y distribución de material de lectura en sistema braille.
- II. Programa Libro Hablado (Nombre en proceso de construcción colectiva): conversión de los diversos materiales impresos y de videos, a través de la digitalización y narración fiel y exacta de los mismos.

En tal sentido, para garantizar el desarrollo integral de más de 7 mil 300 niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional, ya están en funcionamiento 369 aulas de educación especial (se necesitan 1.235) que, en el marco del proyecto “Todos y todas a la escuela” fueron construidas en simoncitos, escuelas, liceos y escuelas técnicas con apoyo en el trabajo conjunto de los ministerios del Poder Popular para la Educación y para las Comunas así como en la participación de miembros de diferentes consejos comunales y de la Misión José Gregorio Hernández.

A nivel municipal, se crearán “centros de diagnósticos municipales, que estarán integrados por 6 docentes, especialistas en lenguaje, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, psicólogos y trabajador social, un director, entre otros”. Se prevé, en el marco de estos cambios, que los centros de Educación Inicial, Primaria y Secundaria contarán internamente con un equipo de apoyo de la Modalidad de Educación Especial, pero al mismo tiempo funcionarán las Escuelas Primarias Bolivarianas para la Diversidad Funcional Intelectual que atenderán a los estudiantes de 1er grado hasta 6to grado con permanencia hasta los 15 años de edad cronológica; asimismo, las Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas para la Diversidad Funcional Intelectual en las cuales los estudiantes estarán a partir de los 15 años con permanencia hasta de cinco años aproximadamente. Se dará atención educativa a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de hospitalización; de igual forma, aquellos casos en los cuales se manifiesten casos de diversidad funcional severa, contarán con un maestro itinerante que trabajará articuladamente en el hogar y con las otras instituciones.

Está en proceso de formación el “Centro pedagógico de diagnóstico formación y orientación para la diversidad funcional” a través del cual se determinará, mediante diagnósticos, la población que no se encuentra en las aulas de tal forma que se puedan insertar en los planteles y ser atendida adecuadamente según sus necesidades. Las funciones del centro serán:1.- Determinación de la diversidad funcional a través del proceso de diagnóstico.2.- Determinan la respuesta educativa a seguir con niñas y niños, adolescentes, jóvenes y adultos con Diversidad Funcional.3.- Orientan a los docentes responsabilizados con la atención educativa de los escolares con Diversidad Funcional.4.- Garantizan el seguimiento a los escolares en los diferentes niveles de Educación y en la Modalidad de Educación Especial.5.- Atención a la Modalidad de Educación Especial y supervisión de los docentes en cada Municipio.

13.2.2. Atención a la diversidad sexual: un tema pendiente

La diversidad sexual todavía sigue siendo en nuestro sistema educativo un tema “tabú” y no se consideran las particularidades culturales y personales que presentan niños, niñas y adolescentes en la escuela. Al respecto, Diverlex¹ (2011) reporta expresiones de “bullying” o maltrato escolar contra niños, adolescentes y jóvenes por su identidad de género u orientación sexual y considera esta situación como “un problema poco observado en el país y no es objeto de ninguna política que proteja a las víctimas”; alude al bullying escolar y universitario como una constante, “particularmente respecto de las personas transexuales, que carecen de toda protección especial que les permita concluir sus estudios, ser reconocidas con su nombre social” y, reiteran otras ONG²⁴ que sondeos realizados “muestran una deserción escolar muy superior a la existente para el resto de la población. No existe ninguna política pública que proteja a las personas transexuales y transgénero en contra del bullying escolar y universitario (...). La mayoría de las personas transexuales deserta del sistema educativo antes de concluir la escuela primaria”. Se han desarrollado iniciativas como lanzamiento del Manual Educativo para la Diversidad, material formativo que “pretende comenzar a cubrir el vacío que hasta los momentos existe en relación a la diversidad sexual en la educación venezolana” y apoyará procesos educativos en los que imperen “entendimiento, orientación y promoción de los derechos humanos y la igualdad de las personas; Todo esto porque hay alumnos gays, lesbianas, bisexuales, transexuales y heterosexuales, así como hijos de familias homoparentales, que necesitan ser orientados debidamente, en igualdad y sin prejuicios”.

No obstante, en caso de que en función de la desatención a la diversidad, se vulneren derechos de los niños, niñas y adolescentes en las organizaciones escolares, se cuenta con instancias como el Consejo Nacional de Derechos del Niño y del Adolescente (CNDNA) ente que representa, en materia de protección del niño y del adolescente, la máxima autoridad del Sistema de Protección:

“Es un órgano de naturaleza pública, con personalidad jurídica propia, que ejerce funciones con plena autonomía de los demás órganos del poder público. Es de naturaleza deliberativa, consultiva y contralora, paritariamente conformado por representantes del sector público y de la sociedad”.

13.2.3. Los grupos indígenas y afrodescendientes

Tal como se expresó en líneas anteriores, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, reconoce al pueblo venezolano como multiétnico y pluricultural; en consonancia al principio de la no exclusión el SEV entre los subsistemas que los comprenden tiene el de Educación Intercultural que se encarga de atender la educación integral de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, desde los contextos de coexistencia de diversidad cultural, teniendo como punto de partida la educación propia. Se respeta la cultura, religión, creencias, lenguaje y territorio de estos pueblos, concediéndoles el derecho a educarse en su idioma nativo nativa, como primera lengua, para fortalecer su expresión oral y escrita; pasando a ser el castellano la segunda lengua de estudio, también se da sin perturbación de su entorno natural, permitiéndoles conservar su identidad étnica y cultural, sus valores, fortaleciendo la conciencia histórica y la unidad de la Nación venezolana. Según documento del Plan Educación para Todos (2003), entre las políticas en este ámbito destacan: la producción y publicación de materiales educativos orales, escritos y audiovisuales en idiomas indígenas y bilingües, la revitalización cultural y lingüística para la atención de los pueblos indígenas en situaciones altamente vulnerables, la construcción, rehabilitación y dotación de escuelas indígenas con pertinencia ecológica, cultural y lingüística.

²⁴ La Fundación Reflejos de Venezuela, Unión Afirmativa de Venezuela y Amnistía Internacional Venezuela.

Los niños, niñas y adolescentes de los pueblos indígenas, como grupo de interés en los procesos de atención a la diversidad en el SEV, han resultado favorecidos por medidas como la del uso obligatorio de los idiomas indígenas en planteles oficiales y privados ubicados en zonas habitadas por indígenas (urbanas o no); en tal sentido, “se ha logrado con el apoyo de UNICEF y el PNUD, la publicación de los textos monolingües y bilingües en los idiomas indígenas: Bari, Baré, Yaruro, Kariña, Wayuu, Warekena, Baniva, Warao, Curripaco, entre otros. Cabe destacar en esta colección la publicación de la Carta Magna publicada en Idioma wayuunaiki, así como proyectos de formación de docentes indígenas en el contexto de la educación intercultural bilingüe e investigación pedagógica. También son puntos fundamentales de atención: La construcción, rehabilitación de la planta física y la dotación escolar, atendiendo las características socioculturales y ambientales” (Plan Educación para Todos, 2003). De igual forma, se creó el Consejo Nacional de Educación, Cultura e Idiomas indígenas, ente que orienta políticas educativas indígenas y propicia la participación indígena en procesos de reforma y transformación curricular. Para otorgar mayor sentido y pertinencia a los procesos de formación que en el marco de la interculturalidad y la diversidad se llevan a cabo en escuelas venezolanas, se desarrollan procesos de formación docente con este enfoque; un ejemplo de ello es el Programa de Formación de Docentes indígenas que lleva a cabo la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

En el caso de los grupos afrodescendientes, es sabido que a lo largo de la historia venezolana han estado en situación de desventaja económica, aunque con un fuerte legado cultural que les mantiene visibles. Aunque, de acuerdo con David (2008) “enfrentan constantes desafíos para salvaguardar su herencia cultural y hacer valer su derecho a vivir su cultura y a la no discriminación”.

En esta materia se hacen grandes esfuerzos, un ejemplo de ello fue el proyecto piloto “Cátedra de Percusión y Construcción de Ciudadanía con Niños, Niñas y Adolescentes de Comunidades Afrodescendientes” que ejecutaron escuelas de las comunidades de La Arenita, Las Delicias, Pueblo Nuevo y la aldea universitaria de Cumbo en San José de Barlovento (estado Miranda) y que financió parcialmente el comité francés de la UNICEF. El referido proyecto planteó dos grandes objetivos: rescatar la cultura afro-venezolana y afro-caribeña para divulgarla entre los niños, niñas y adolescentes de la historia, de los valores, de los símbolos y de la música de esa cultura; el segundo, “promover los valores de solidaridad, cooperación, respeto, autoestima entre otros para generar interés en los niños, niñas y adolescentes en actividades que mejoren su calidad de vida y su convivencia con los demás”.

En varios estados del país, (Zulia, Nueva Esparta, Falcón) algunas instituciones educativas vienen desarrollando, vinculadamente con la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, actividades de formación que atienden, entre otros, aspectos relacionados con la cultura popular, lo indígena y la afrodescendencia. Los planteles escolares asumen un compromiso voluntario de:

“fomentar a través de los niños, niñas y jóvenes el empleo de métodos creativos, la paz, la cooperación y la comprensión internacional en la formación de sus alumnos y a compartir con otros países sus experiencias y logros, fomentando el aprendizaje intercultural”, este trabajo está dirigido a la inclusión social, además, “apoya y complementa el trabajo de formar que toda institución educativa debe realizar, centrándose no sólo en el conocimiento sino también en la persona sin distinción de ningún tipo, fortaleciendo la transversalidad contemplada en el sistema educativo venezolano” (Márquez, 2006)

Briceño (2000) afirma:

“Un significado de equidad enriquecido con la dimensión de diversidad será el soporte de una eficiencia entendida como el fortalecimiento de una nueva escuela. Escuelas con identidad propia, constituidas en permanente tensión entre la heterogeneidad de sus alumnos, sus maestros y su comunidad, y los objetivos nacionales de la educación; tendrán que ser instituciones con capacidad de emprender iniciativas y de formular y ejecutar proyectos pedagógicos acordes con la diversidad de su población escolar, y aquella propia a sus circunstancias”.

En tal sentido, los lineamientos establecidos en disposiciones emanadas del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), con atención a la unidad en la diversidad, apuntan a la promoción de una nueva gestión administrativa y pedagógica que se soporta en diversas formas de organización como lo son los Proyectos Educativos Integrales Comunitarios, Clases Participativas, proyectos de Aprendizaje, proyectos de Desarrollo Endógeno, Planes integrales. Hablamos de un currículo abarca que la pluralidad de sujetos y espacios culturales, abierto y flexible para la adaptación al contexto donde se está aplicando, y con énfasis en el trabajo colectivo.

13.2.4. Programas de apoyo a la formación integral y la atención a la diversidad

Ya hemos referido que la atención a la diversidad en la educación venezolana y en los planteles escolares considera también a grupos sociales en situación de vulnerabilidad. Para ello, se implementa – entre otros proyectos- el Programa Alimentario Escolar (PAE). Este programa Bolivariano, del Ministerio de Educación y Deportes, está destinado a niños y adolescentes que estudian planteles escolares oficiales de los diferentes niveles (inicial, básica, media general y técnica, especial). Su propósito o misión es:

“contribuir al ingreso, permanencia, prosecución y rendimiento escolar a través del mejoramiento de las condiciones nutricionales de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes atendidos en el Sistema Educativo Bolivariano, mediante el suministro de una balanceada y apropiada ingesta alimentaria, adecuada al grupo etáreo, al turno y/o régimen escolar y a las características socio-culturales de su entorno, así como la época del año” (Ministerio del Poder Popular para la Educación-MPPE, 2012)

Este programa vincula a la escuela con su contexto inmediato y promueve la “participación consciente y responsable de los y las docentes, las familias, la Comunidad Educativa y la comunidad organizada y el fortalecimiento a la economía social a través de la incorporación de cooperativas, microempresas, asociaciones y concesionarias” (MPPE, 2012). La preparación de la alimentación está en manos de las “madres procesadoras”, quienes realizan una labor de voluntariado por la cual reciben un estímulo económico.

Es importante hacer referencia proyecto del gobierno Bolivariano denominado “Canaima Educativo”. (www.canaimaeducativo.gob.ve) Este proyecto, a cargo del MPPE, “por objetivo apoyar la formación integral de las niñas y los niños, mediante la dotación de una computadora portátil escolar con contenidos educativos a los maestros y estudiantes del subsistema de educación primaria conformado por las escuelas públicas nacionales, estatales, municipales, autónomas y las privadas subsidiadas por el Estado”. Tiene dos modalidades: la primera, “Canaima educativo escolar” permite que los niños de primer grado trabajen en computadoras portátiles que están conformadas en una Red Salón. El inicio de esta modalidad se dio en el año 2009 con 350.000 computadoras portátiles. La segunda modalidad: “Canaima va a mi casa”, fue concebida para los

estudiantes de segundo hasta sexto grado cuenten en forma permanente en el contexto familiar con una computadora portátil escolar. Se inició en el año 2010 con la adquisición de 525.000 equipos y la incorporación progresiva de niños y niñas; se espera que para este año 2012 la población estudiantil del subsistema de educación primaria en su totalidad disponga de una computadora portátil escolar.

Para el inicio del año escolar 2011 – 2012, en el mes de septiembre, el gobierno nacional distribuirá gratuitamente doce millones de textos escolares en las escuelas públicas u oficiales venezolanas. Cada estudiante de primero a sexto grado, recibirá cuatro libros, uno por cada área de estudio, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática y Lengua y Literatura. Este tipo de iniciativas también la llevan a cabo algunos gobiernos regionales (gobernaciones y alcaldías).

13.3. Participación y control social en la atención a la diversidad

La atención a la diversidad, como ya lo hemos descrito en párrafos anteriores, se ha convertido en una preocupación permanente en nuestras escuelas. A pesar de que se cuenta con un espectro legal amplio que da protagonismo y participación a los miembros de la comunidad educativa, apropiarse de esta nueva forma de actuación con base en la inclusión supone un cambio profundo desde la gestión y de transformación de los modelos educativos que se ajusten a las individualidades. Por otra parte, el SEV y los planteles escolares deben definir y promover procesos de comunicación entre todos los sectores llamados a participar en la formación.

El tema de la atención a la diversidad en las escuelas venezolanas en “función de una población diversa que tiene características de personalidad diferentes, variedad de etnias, culturas, costumbres, condiciones sociales, diferentes estructuras familiares, estilos y ritmos de aprendizaje así como canales de comunicación diferente” (Stincone, 2009) supone que en los planteles escolares se desarrolle un trabajo en equipo, colaborativo, que -en el marco de la participación y corresponsabilidad establecidos en la ley- incorpore el mayor número de actores sociales posible. En consecuencia, se ha ido estructurando un conjunto de redes intersectoriales de la modalidad de Educación Especial con la participación de las diferentes Misiones²⁵: Madres del barrio, Niños y niñas del barrio, Barrio Adentro (I-II-III-IV), Gran Misión Agrovenezuela, Hijos de Venezuela, Saber y Trabajo, Misión José Gregorio Hernández, Misión Sonrisa, Misión cultura corazón adentro, Ribas, Robinson, Sucre, Che Guevara, Misión Niño Jesús.

13.4. Consideraciones finales:

Atender la diversidad en las organizaciones escolares, en el sentido más amplio posible, supone niveles de comprensión que, de acuerdo con Morín (2000), deben incluir necesariamente “un proceso de empatía, de identificación y de proyección” (p. 101) y dado que nos enfrenta a la variabilidad de grupos humanos y personas, con sus formas particulares de ser, sentir, pensar, intervenir en el mundo social tal comprensión “siempre subjetiva (...) necesita apertura, simpatía, generosidad” (op.cit. p.101). En nuestro sistema educativo aún continuamos arraigados en prácticas que entorpecen el desarrollo de una educación que atienda lo diverso e intercultural; se requiere el tránsito hacia una honesta admisión de lo diferente, “introducirse intelectual y afectivamente en

²⁵Las misiones sociales son una de las principales banderas y estrategias de acción del gobierno de la República Bolivariana de Venezuela para enfrentar la desigualdad y la exclusión a las que estuvieron sometidos grandes sectores de la sociedad venezolana. Existen numerosas misiones funcionando actualmente, en áreas como salud, educación, alimentación, energía y vivienda.

mentalidades y universos distintos al propio” y hacia una verdadera consideración de la diversidad humana, “tanto la territorial como la referida al género, edad, clase social” (Sánchez y Ortega, 2006, p.166).

El desarrollo de los procesos de gestión escolar -en el marco del proyecto educativo nacional- y el logro de objetivos relacionados con la inclusión, la atención a la diversidad, la equidad y la justicia social no resulta tan expedito y enfrenta obstáculos y dificultades de diversa índole. Aún cuando se han ampliado los niveles de cobertura, se debe seguir trabajando en la reducción de las inequidades en el acceso al cual se ven sometidos todavía algunos sectores de la población. En el mismo orden de ideas, Sánchez y Ortega (op.cit.) aluden a “La improvisación, el clientelismo, la falta de pertenencia y la visión cortoplacista en la formulación de los programas y acciones” (p.166) como dificultades que han impedido que el proyecto se desarrolle plenamente.

Por otra parte, continúan manifestándose desigualdades en el desempeño del sistema (a nivel de las instancias de poder y toma de decisiones), deficiencias y carencias institucionales, como por ejemplo la ausencia de sistemas de seguimiento y evaluación, debilidad en mecanismos de atención a denuncias de discriminación y acoso escolar por orientación sexual e identidad de género. Esto responde a que, en muchos casos, hay desconocimiento, desinformación y resistencias con respecto a las políticas educativas y a planes y programas; en otros, a la sujeción de las instituciones escolares a formas tradicionales de gestión que continúan con visiones homogeneizantes, estáticas y lineales de la organización, de las personas y de los procesos de aprendizaje, como lo expresa Briceño (2000, s/p) de una escolaridad que “presume la uniformidad de los ritmos de aprendizaje de todos los alumnos” y no se toman en cuenta su naturaleza compleja y su condición de “encrucijada de culturas” con una profusa diversidad en lo estudiantil, lo religioso, biológico, racial, sexual, étnico e ideológico.

El MPPE (2011, pp. 8-9) presenta una relación detallada de factores que actualmente afectan la modalidad de Educación especial de las cuales destacamos: dispersión de los servicios que afectan la calidad de la atención educativa, deficiencia en la concepción del ingreso y egreso de los estudiantes a la modalidad, equipos interdisciplinarios incompletos, instituciones educativas de la modalidad en malas condiciones de infraestructura, funcionando en espacios alquilados por la Fundación de Edificaciones y Dotaciones Educativas (FEDE), instituciones educativas de Inicial, Primaria y Media con barreras arquitectónicas, que no posibilitan la integración escolar de la población, insuficiente mobiliario, material didáctico y ayudas técnicas, desconocimiento de la existencia y ubicación de las instituciones educativas que pertenecen al Estado, las cuales garantizan el derecho a la educación, dificultades en la articulación intra e interinstitucional para atender a la población, falta de articulación con los diferentes comités existentes en los consejos comunales inherentes al proceso educativo: educación, recreación y deporte, alimentación, salud, protección social de niños, niñas y adolescentes, personas con discapacidad, cultura y formación ciudadana, familia e igualdad de género y socio-productivo.

De igual forma, se siguen manifestando formas de discriminación y rechazo hacia las manifestaciones de diversidad en la escuela, junto con problemas de masificación (en las aulas). Lo corrobora lo manifestado por Stincone (2009) “Una de las limitaciones que se presentan para aplicar la resolución No. 2005 en las escuelas públicas regulares, lo constituye el exceso de matrícula dentro de las aulas, aparte de la poca práctica y la actitud de rechazo de los docentes sobre este proceso” (p.13). No se atiende en el proceso de integración a sus diferentes fases “que van desde la preparación de la comunidad educativa (directores, docentes, educandos, padres y representantes) de la escuela donde se hará la integración así como la preparación del educando que se integrará en conjunto con su familia” (op.cit)

Se deben fortalecer mecanismos de acompañamiento y formación de los docentes y la comunidad en general sobre temas de atención a la diversidad y, particularmente, a la diversidad funcional de manera tal que se superen concepciones equívocas y prejuiciosas que generan rechazos ante la integración: “se hace necesario con urgencia, la búsqueda de mecanismos que permitan al docente en conjunto con el psicopedagogo, acceder a la información y formación sobre las diferentes discapacidades y como realizar las debidas adaptaciones curriculares, para evaluar a esta población sin que ello implique que los docentes de las escuelas regulares tengan que ser especialistas en un área de la educación especial, ello traerá como beneficio la verdadera atención a la diversidad”. (Stincone, 2009, p.16)

Es indudable que el Estado venezolano hace un notable esfuerzo por “garantizar la integralidad y gratuidad de la educación, sin exclusiones, con pertinencia, de calidad y basada en los principios de equidad, humanismo, complementariedad y solidaridad”; no obstante, debe seguir trabajando para promover, por una parte, mayor diálogo y consenso nacional en materia de atención a la diversidad (en todas sus facetas) entre órganos de la administración pública o entes decisores y el mayor número de actores sociales. Por otra, ya en un plano más operativo, en términos de Romero, Inciarte, González y García-Gavidia (2009), “Crear condiciones para el desarrollo de escuelas que garanticen una educación de calidad con equidad” lo cual se traduciría en mayores y más notorias “transformaciones en la organización y funcionamiento de los establecimientos educacionales, en las actitudes y prácticas de los docentes, así como en los niveles de relación de los distintos actores; es decir, supone el desarrollo de una cultura escolar diferente”. De esta manera se podrá dar respuesta más adecuada a una de las preocupaciones de nuestros planteles educativos en la actualidad que es la de “la apertura a una escuela más integradora, con oportunidades para todos los niños y niñas, reconociendo y valorando las diferencias individuales como un valor a tener en cuenta en el desarrollo y la concreción de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (op.cit.)

13.5. Referencias bibliográficas y nota

Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. España: McGrall-Hill.

Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol.4, Nº3, 1-15.

Briceño, C.A. (2000). *Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada. Encuentro de Directivos y Altos Funcionarios de los Ministerios de Educación de los países Iberoamericanos*. Antigua, Guatemala, 14 al 17 de marzo de 2000. Disponible en <http://campus-oei.org/calidad/escolaridad.htm> (consulta: 14/07/2012).

Correo del Orinoco (2012). *Inclusión de personas con diversidad funcional promueve la educación sin barreras*. Disponible en: <http://www.correodelorinoco.gob.ve/educacion-venezuela-categorias/inclusion-personas-diversidad-funcional-promueve-educacion-sin-barreras/> (consulta: 11/03/2012).

David, N. (2008). *Rescatar la cultura y construir ciudadanía de niños y niñas afrodescendientes al ritmo de tambores*. Disponible en http://www.onu.org.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=101 (consulta: 11/03/2012).

Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela EN y PARA la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.

Fernández, I.M^a. (2010). Atención a la diversidad y equiparación de oportunidades: una nueva mirada en la escuela inclusiva. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, Año 7, n°14, enero-junio.

Gobierno Bolivariano de Venezuela (2011). *La modalidad de Educación Especial en el marco de la Educación Bolivariana. "Educación sin barreras"*. Disponible en: http://www.memoriaeducativa.com/files/reformadeeducacionespecial_2012.pdf (consulta: 08/08/2012).

Gobierno Bolivariano de Venezuela (2012). *Programa de Alimentación Escolar (PAE)*. Disponible en: http://me.gob.ve/contenido.php?id_contenido=750&modo=2 (consulta: 07/08/ 2012).

Márquez, J. (2006). El orientador en la red de escuelas asociadas a la UNESCO (PEAU) y la inclusión social. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, n°32, 67-70.

Ministerio de Educación y Deportes (2004). *Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno soberano*. Caracas: República Bolivariana de Venezuela, Ministerio de Educación y Deportes.

Núñez, I., Morales, E. y Díaz, I. (2007). El replanteamiento de las políticas educativas en Venezuela. *Gaceta Laboral*, Vol.13, N°3, Maracaibo dic., 382-398.

Observatorio Venezolano de los Derechos Humanos de las Mujeres (2011). *Informe sobre la República Bolivariana de Venezuela-Duodécima sesión del Examen Periódico Universal-Octubre 2011 (Período 2007-2010)*. Disponible en <http://www.derechos.org/ve/pw/wp-content/uploads/SITUACIONDELOSDERECHOSHUMANOSDELAMUJERESENVENEZUELA.docEPU1.doc.pdf> (consulta: 23/06/2012).

República Bolivariana de Venezuela (2003). *Plan Educación Para Todos. Venezuela y la Educación para Todos. Balance Nacional y Programa de Trabajo*. Venezuela: Grupo técnico del Plan Nacional de Educación para Todos. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/venezuela/Plan_EPT.pdf (consulta: 05/03/2012).

República de Venezuela. Ministerio de Educación (1996). Resolución N° 2005 sobre integración escolar. Disponible en http://mda.una.edu.ve/UserFiles/file/Resoluci%C3%B3n%202005%20_1996_.pdf (consulta: 05/03/2012).

Rodríguez, E. (2006). Política Social Actual: una visión desde el gobierno. En T. Maingon (Coord.) *Balance y perspectivas de la política social en Venezuela* (pp.269-291). Caracas: Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales.

Romero, R., Inciarte, N., González, O. y García-Gavidia, N. (2009). Integración educativa: Visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 9, julio-diciembre. Disponible en http://www.uv.mx/cpue/num9/practica/romero_integracion_educativa.html (consulta: 05/09/2012).

Sánchez, J. y Ortega de P., E. (2006). La Educación Básica en un contexto intercultural e inclusivo. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, Enero-Diciembre. N° 11, 159-176.

Stincone, M.N. (2009). Evaluación cualitativa de los aprendizajes en la atención a la diversidad. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, Año 4, n° 7, 10-23.

Nota:

1. Diversidad e Igualdad a Través de la Ley (DIVERLEX) es una organización creada en el 2003. Se dedica a la investigación y formación en materia de diversidad sexual y a la incidencia y abogacía política, legal y judicial en materia de derogatoria de las leyes segregacionistas y al litigio estratégico.



Red AGE

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es un proyecto subvencionado inicialmente por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) y desarrollado a partir de 2008. Su objetivo principal es la creación y desarrollo de una red que sirva de referente y apoyo, en primer lugar, a instituciones universitarias iberoamericanas y, en segundo término, a administraciones educativas, instituciones de formación e interesados en temas de organización, dirección y gestión de la educación.

Actualmente es una asociación internacional conformada por veintinueve instituciones de educación superior y ministerios de educación pertenecientes a diecisiete países iberoamericanos (organizaciones miembro), junto a más de 450 instituciones colaboradoras que intercambian y difunden información sobre la temática; promoviendo formación, investigaciones y publicaciones conjuntas. Paralelamente, realiza encuentros presenciales para debatir problemas específicos y conforma grupos de creación y gestión del conocimiento sobre asuntos de su competencia e interés.

Abierta a cualquier universidad, institución, asociación, comunidad o foro que disponga de líneas de trabajo en el ámbito de la Gestión de Instituciones Educativas; se organiza en forma de red, con organizaciones miembro y colaboradoras por país, las cuales pueden participar enviando e intercambiando información.

La web de referencia es: <http://www.redage.org>

Nº 4 / Noviembre 2012

Colaboran:

