

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA 

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 4

**Proyecto Sociocomunitario
Productivo Inclusivo
de Transformación
Educativa II**

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 4

Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo
de Transformación Educativa II
Documento de Trabajo

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

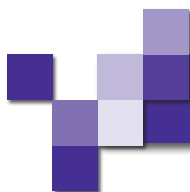
Ministerio de Educación (2013). *Unidad de Formación Nro. 4 "Proyecto Sociocomunitario Inclusivo de Transformación Educativa II"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

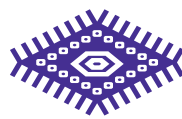
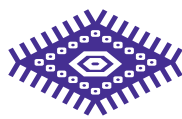
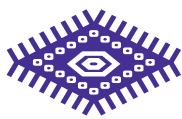
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912841

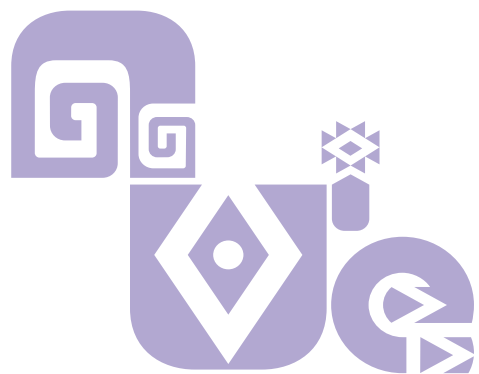


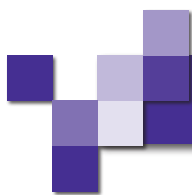
Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación	5
Criterios de Evaluación.....	6
Producto de la Unidad de Formación	6
Tema 1	
El Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo	7
1.1. Trayectoria del Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo.....	9
1.2. Currículo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.....	11
1.3. Educación Especial con Enfoque Inclusivo	19
1.4. Fundamentos y Principios de la Educación Inclusiva	20
1.5. Componentes y Dimensiones de la Integralidad del Ser Humano en la Educación Inclusiva.....	23
1.6. Gestión Institucional en el Ámbito de Educación Especial.....	26
Lecturas complementarias	30
Tema 2	
Planificación Integral Comunitaria para el PSPI	37
2.1. Elementos y Aspectos de la Planificación Integral Comunitaria	38
2.2. Análisis en la Planificación Integral Comunitaria.....	40
Lecturas complementarias	42
Tema 3	
Insumos para la elaboración del PSPI	55
3.1. Diagnóstico Situacional Inclusivo	55
Lecturas complementarias	57
Tema 4	
Elaboración e Implementación del PSPI	65
4.1. Elaboración del PSPI.....	65



4.2. Implementación del PSPI	72
4.3. Seguimiento y Evaluación del PSPI.....	72
Lecturas complementarias	75
Bibliografía.....	80





Presentación



El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros: I. “Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos”.

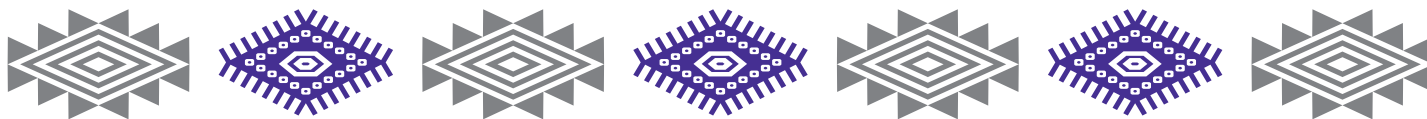
“Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país” (Art. 33).

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio, mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional, como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del currículo base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica, las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- ◆ “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones, a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de



estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- ◆ “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- ◆ “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- ◆ “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el currículo regionalizado y el currículo diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE) priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela y/o centro a la comunidad, entre la escuela y/o centro a la comunidad, con la escuela y/o centro y la comunidad; hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

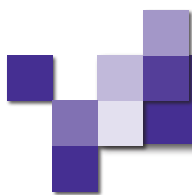
Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, puedan ser textos de apoyo en los que, tanto facilitadores como participantes, puedan encontrar:

- ◆ Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- ◆ Los contenidos curriculares mínimos.
- ◆ Lineamientos metodológicos, concretizados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



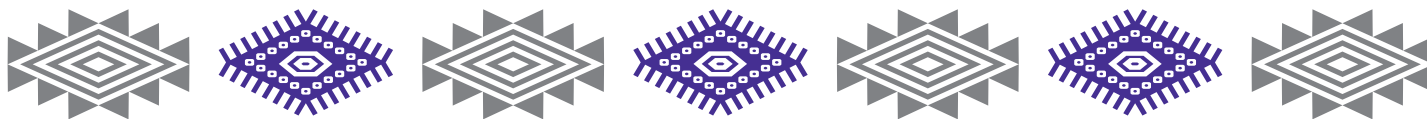
La implementación del currículo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, nos provoca a utilizar e implementar estrategias acordes, este desafío donde las y los estudiantes y maestras/os se convierten en protagonistas de la producción y recuperación de saberes y conocimientos, a través de procesos planificados y sistematizados con enfoque inclusivo convertidos en Proyectos Sociocomunitarios Productivos Inclusivos, como instrumentos pedagógicos, que permitirá la Transformación Educativa junto a la comunidad.

La UF-4 “Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo de Transformación Educativa II”, desarrolla cuatro temas: el primero referido a las características del Proyecto Sociocomunitario Inclusivo, donde se establece la secuencia para la elaboración del mismo y su relación con el Currículo Base. En el segundo se reflexiona sobre la planificación integral comunitaria y sus elementos. El tercer tema recupera el diagnóstico situacional e incorpora otros insumos que fortalecen esta fase del proyecto, permitiendo ingresar al cuarto tema, referido a la elaboración e implementación del Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo (PSPI), desde los Centros de Educación Especial, sin dejar de lado la fase de seguimiento y evaluación del PSPI, todo en el marco de la participación comunitaria en complementariedad y corresponsabilidad de toda acción educativa.

Es importante determinar que para el análisis, planificación, elaboración e implementación del PSPI, se puntualiza el uso de la estrategia metodológica (práctica, teoría, valoración y producción) del Modelo Educativo del SEP, con la participación de todos los sujetos educativos en las CPTes, que favorecen el proceso de Transformación Educativa en los Centros de Educación Especial.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Elaboramos comunitariamente el Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo, fortaleciendo la responsabilidad comunitaria de los Centros de Educación Especial en relación a su contexto, aplicando saberes y conocimientos propios y pertinentes en los procesos educativos, para implementar la Transformación Educativa en su comunidad.



Criterios de Evaluación

HACER: *Elaboramos comunitariamente el Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo.*

- ◆ Planificamos nuestro Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo, a partir de nuestra experiencia.
- ◆ Desarrollamos procesos de participación comunitaria de producción tangible e intangible.

SER: *Fortaleciendo la responsabilidad comunitaria de los Centros de Educación Especial en relación a su contexto.*

- ◆ Valoramos capacidades, potencialidades y vocaciones de todas y todos los que participan en la elaboración y aplicación del PSPI.

SABER: *Aplicando saberes y conocimientos propios y pertinentes en los procesos educativos.*

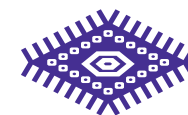
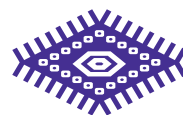
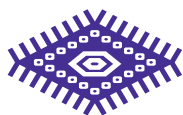
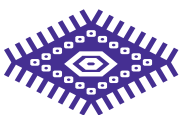
- ◆ Fortalecemos el trabajo en comunidad para la elaboración del PSPI.
- ◆ Recuperación de saberes y conocimientos en el desarrollo curricular.
- ◆ Transformamos los procesos educativos con la participación de la comunidad.

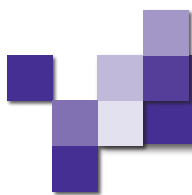
DECIDIR: *Para implementar la Transformación Educativa en su comunidad.*

- ◆ Realizamos nuestras prácticas con enfoque inclusivo.
- ◆ Consolidamos el enfoque inclusivo para estudiantes con Discapacidad en igualdad de oportunidades, equiparación de condiciones, pertinentes y sin discriminación en todos los espacios educativos.

Producto de la Unidad de Formación

Elaboración del documento “Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo de Transformación Educativa en Centros de Educación Especial”.





Tema 1



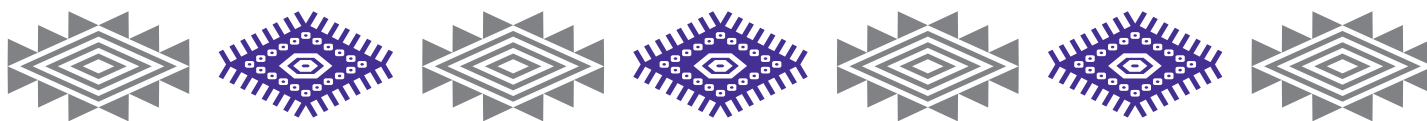
El Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo

El proceso de cambio en el Sistema Educativo Plurinacional, permite recuperar la memoria y experiencias históricas de los pueblos y naciones indígena originario campesino, afrobolivianos y comunidades interculturales, para fortalecer el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, con las características de una educación en diálogo complementario intracultural e intercultural bajo el enfoque de la participación plural e inclusiva, en armonía con la Madre Tierra y el Cosmos, para **Vivir Bien**.

“El Vivir Bien es el paradigma del Estado Plurinacional Boliviano y promueve la vida, el respeto a los derechos de la Madre Tierra, la Comunidad, el Cosmos y el uso de manera sustentable de los recursos naturales; desarrolla el respeto y aceptación de las diferencias; procura llegar a acuerdos de consenso; crea seguridad, soberanía alimentaria y laboral, propicia el respeto a los derechos colectivos e individuales, valorando los conocimientos de las personas y comunidades de todas las edades, géneros y culturas, sin discriminación, exclusión y dominación” (Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional - 2011). pág. 5.

Es importante tener presente que los fundamentos del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional no emergen de la teoría abstracta y desarraigada, sino de la realidad concreta y cotidiana, que se sistematiza de forma continua, dinamizando los procesos educativos que se desarrollan en la vida y para la vida. Esta dinámica sólo se puede dar con la participación del sujeto (ser social) que es parte activa de la comunidad quien identifica necesidades y propone soluciones basadas en la participación democrática y de consenso, bajo el enfoque inclusivo, donde los estudiantes son partícipes en los diferentes subsistemas del SEP, en igualdad de oportunidades para todas y todos, permitiendo desarrollar los fundamentos del currículo.

Fundamento	Procesos de la Transformación
Político e ideológico	Descolonización
Filosófico	Vivir Bien
Sociológico	Condición plural



Epistemológico	Pluralidad epistemológico
Psicopedagógico	Aprendizaje comunitario

Para el cumplimiento y desarrollo de los fundamentos, es imperioso construir instrumentos que profundicen la transformación institucional en el sector educativo referente a lo técnico-pedagógico, que vinculen toda acción educativa a la comunidad, como un espacio de crear y recrear procesos educativos accesibles a todas y todos, respetando la diversidad y con preferencia de las/os estudiantes con discapacidad.

En la gestión institucional, es importante modificar, flexibilizar y democratizar la cultura institucional, entendida como las condiciones para una convivencia en armonía entre todos los sujetos que son parte de la comunidad educativa en sus diferentes acciones y responsabilidades.

La transformación permitirá el desarrollo de la Educación Inclusiva, donde todas y todos los estudiantes accedan a una educación de calidad, respetando la diversidad, que se constituye en una fuente para enriquecer los procesos educativos y alcanzar el desarrollo de vocaciones, potencialidades, expectativas e intereses.

Es importante que en el ámbito de Educación Especial se promueva el desarrollo de la Transformación Educativa en los Centros de Educación Especial, para profundizar la vinculación con la comunidad, porque existe la necesidad de realizar acciones educativas dirigidas a la misma y esta tienen que estar basadas en la sensibilización, concienciación y concientización, que todas y todos tienen derecho de acceder a una educación de calidad (comprendida la misma, como igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones), basada en el principio de respeto a la diversidad en todas sus características, niveles y modalidades. Para alcanzar éste propósito es importante identificar y/o crear estrategias metodológicas que faciliten y promuevan la participación de todas y todos bajo el principio de corresponsabilidad.

Una estrategia pedagógica inclusiva, que favorece la participación plural, democrática, equitativa de consenso de la comunidad, es el Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo (PSPI) que tiene como peculiaridad fortalecer y desarrollar procesos educativos en la gestión curricular y administrativa de forma ordenada, sistemática e inclusiva, a través de la participación de todas y todos, en los procesos de elaboración, concreción y su aplicación, que promueve en los sujetos un reencuentro de forma individual, grupal y comunitaria y constituir objetivos comunes para transformar la realidad.

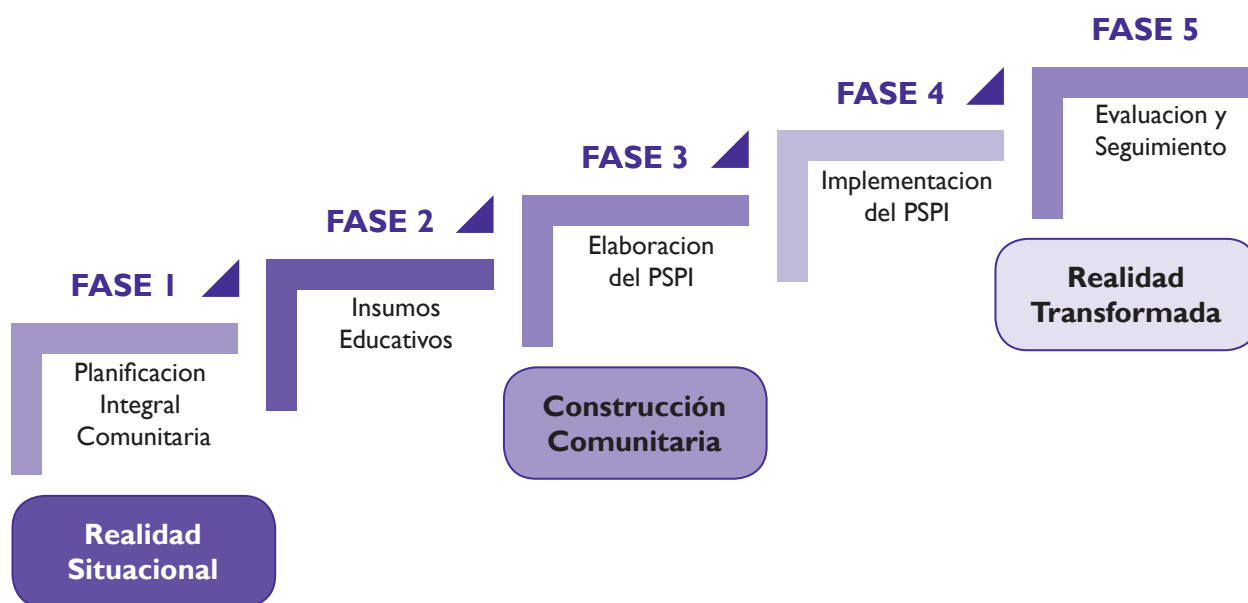
El PSPI de Transformación Educativa por su cualidad educativa comunitaria, permite en las y los participantes internalizar y desarrollar:

- ◆ El sentido de pertenencia, referido a la afectividad, identidad, cosmovisión.
- ◆ El sentido de “territorialidad”, haciendo referencia a los alcances y límites, espacios educativos y ubicación.



- ◆ El sentido comunitario, concerniente al reconocimiento y valoración de las formas de convivencia y participación, sustentado en los valores sociocomunitarios que aporta y fortalece la toma de conciencia social y comunitaria.
- ◆ El sentido de intencionalidad política – social, desarrollando procesos educativos con pertinencia, equidad en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones.

1.1. Trayectoria del Proyecto Sociocomunitario Productivo Inclusivo

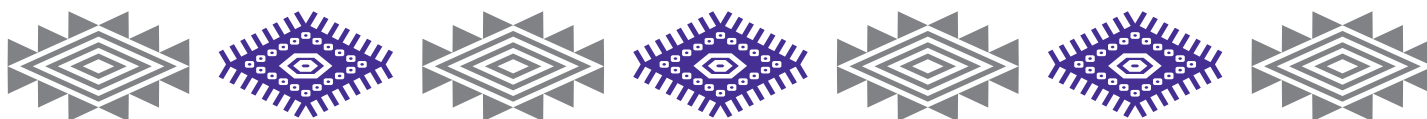


Los sujetos que participan en todas las fases del PSPI, deben tener el conocimiento y la capacidad de desarrollar la metodología del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, en todas las fases del PSPI (**Práctica, Teoría, Valoración y Producción**), que nos permite vincular el proceso educativo con la comunidad, a través de la selección y recojo de insumos de la realidad, la participación comunitaria para la transformación de la misma como producto del consenso de la comunidad.

Por esta razón, es imprescindible recordar que durante el proceso de elaboración y aplicación del PSPI, está presente la metodología del modelo de Educación Socio Comunitaria Productiva, dinamizando todo el proceso, por lo expuesto, es necesario puntualizar y recordar qué:

La Práctica, dentro del proceso educativo parte de:

Reconocer y valorar la experiencia; esto nos permite romper con la creencia tradicional que los estudiantes no tienen experiencia, saberes, ni conocimientos, y por lo tanto el maestro como portador del conocimiento hegemónico, tiene que transmitir y depositar los conocimientos en los estudiantes con el fin de buscar su civilización, modernización y adaptación al sistema educativo y social, es un sistema educativo que niega que los estudiantes son portadores de toda una historia personal y social, saberes y conocimiento; experiencias.



Frente a esta situación el Modelo Educativo Sociomunitario Productivo plantea partir del reconocimiento que todo sujeto al ingresar a los procesos educativos es portador de una cultura, historia, saberes y conocimientos previos que se desarrollan en la convivencia con la comunidad desde que nacemos, es sustancial el reconocimiento individual y comunitario porque nos permite brindar procesos educativos oportunos y pertinentes a las necesidades del estudiante y la comunidad, por lo tanto es importante repensar en la manera de realizar la práctica educativa que se fundamente en la equidad e inclusión.

La Teoría es producto del proceso de interpretar la realidad en sus diferentes aspectos (necesidad, proceso y respuesta), que permite reflexionar, sistematizar y brindar respuestas (volver a los procesos dinámicos de cuestionar y producir conocimientos), permitiendo garantizar procesos dialécticos, donde se teoriza la realidad y la práctica; frente a una teoría pasiva, repetitiva acrítica, desvinculada con la realidad, típica característica del conocimiento colonial.

Es importante comprender que la **teoría** es producto de la sistematización de los saberes y conocimientos de prácticas individuales y comunitarias, que se revalorizan y se encuentran respetando la diversidad de los sujetos y grupos poblacionales que participan en los procesos educativos, como parte de la construcción, fortalecimiento y revalorización de la misma comunidad en sus conocimientos y prácticas inclusivas.

La Valoración, como parte de la actividad metodológica, permite desarrollar y generar una postura ética en los diferentes momentos de los procesos educativos, el mismo está íntimamente relacionado con la actitud del ser social a favor de la comunidad, es una actitud de buscar justicia, equidad e inclusión para todas y todos los que participan de los procesos educativos y la misma comunidad; así mismo reconoce y respeta como fuente de riqueza para los procesos educativos la diversidad en todos sus aspectos.

En los procesos educativos y como parte de la metodología, la valoración es permanente, porque reconoce y respeta las capacidades, potencialidades, intereses y expectativas de los sujetos que participan en los procesos educativos en el marco de una educación de calidad con equidad e inclusión.

La Producción, es la capacidad de elaborar productos tangibles o intangibles, como consecuencia de la aplicación de los tres momentos anteriores considerando su pertinencia, innovación oportuna y transformación para el desarrollo de una educación inclusiva.

Todos los procesos educativos tienen que ser pertinentes a la realidad, considerando las problemáticas, necesidades y preocupaciones de aquello que incide en la transformación de la realidad en un tiempo determinado en el que se desarrollan los procesos educativos.

Finalmente, es importante establecer que los PSPI se elaboran e implementan a través de las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTes) establecidas en los CEEs. Los mismos permiten desarrollar la trayectoria del PSPI en sus diferentes fases, hasta llegar a su conclusión y valoración del producto, que favorece y coadyuva a la transformación de la realidad de la comunidad.





Secuencia Para Estructurar el PSPI

Fases	Condición
Primera	Planificación Integral Comunitaria (a través de la CPTE)
Segunda	Diagnóstico Situacional Inclusivo intra-institucional
	Diagnostico institucional inter-educativo
Tercera	Elaboración del PSPI
Cuarta	Implementación del PSPI
Quinta	Evaluación y seguimiento

1.2. Currículo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Es necesario e importante puntualizar, que el conocimiento de la estructura curricular del Sistema Educativo Plurinacional por las/os maestras/os de Educación Especial, permitirá cualificar los procesos de inclusión educativa, porque los estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario están en los diferentes Subsistemas y Ámbitos y para acceder a los procesos de aprendizaje requieren de apoyo de maestros de educación especial, en la modalidad indirecta; el apoyo que se realiza a través de orientaciones para garantizar el acceso a los procesos educativos a través de la adecuación, adaptación y/o aplicación de estrategias metodológicas en consenso con el maestro del sistema regular, que tiene en su aula estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario.

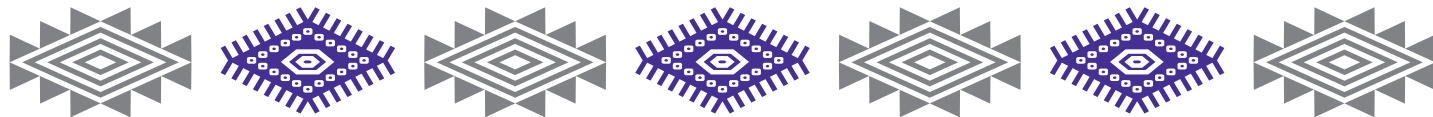
La estructura curricular del Sistema Educativo Plurinacional, se organiza a partir de:

- ❖ Campos, áreas y disciplinas de saberes y conocimientos.
- ❖ Ejes articuladores.

Campos, áreas y disciplinas de saberes y conocimientos

La forma tradicional de organización del currículo occidental fue disciplinar y respondía a un orden lineal y rígido; en cambio los campos de saberes y conocimientos se estructuran a partir de categorías organizativas relacionadas a situaciones específicas de la vida, por ello los campos han sido concebidos en el entendido de concentrar, organizar, articular saberes y conocimientos de manera interrelacionada y complementaria en función a su uso y utilidad sociocomunitaria¹ al igual que las áreas curriculares, porque integran e interrelacionan disciplinas afines para constituir los campos.

1. La organización de los campos de saberes y conocimientos facilitan la elaboración de productos tangibles e intangibles acordes a las necesidades en la comunidad



Los campos de saberes y conocimientos, complementariamente con los ejes articuladores, generan procesos educativos teórico metodológicos, intradisciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios, para el desarrollo aplicativo, coherente y progresivo de los contenidos curriculares. Estos además son desarrollados de manera holística, dialógica y cíclica, a través de relaciones complementarias entre cada una de éstas, para lograr una educación de calidad.

Las disciplinas curriculares son un subespacio de las áreas en el que se organizan pedagógicamente los saberes, conocimientos, valores y habilidades a través de contenidos que permiten la concreción del proceso educativo sociocomunitario productivo, los mismos son dinámicos y son productos de la interrelación con la realidad de la comunidad.

En ese entendido, la concepción de campo, áreas y disciplinas adquiere un carácter político al oponerse al uso positivista de las ciencias “universalistas”, hasta ahora dominantes. En un campo, los saberes y conocimientos expresados de manera específica en áreas y disciplinas no son pensados como elementos separados del Sistema Educativo Plurinacional, de los fenómenos y proyectos sociales, políticos, culturales y económicos; por el contrario los campos son espacios de organización curricular que propician y posibilitan la reconfiguración de las relaciones de poder a través del encuentro entre los diversos agentes², generando disposiciones para la transformación de las relaciones de dominación y subordinación.

¿Qué es un campo?

Los Campos de Saberes y Conocimientos constituyen una categoría distinta a la forma disciplinar de organizar los contenidos; es una categoría ordenadora y articuladora de las áreas y contenidos de un modo no fragmentario. Busca establecer vínculos y lazos entre los conocimientos disciplinares para evitar que éstos mantengan su condición fragmentaria y especializada que ha caracterizado a la enseñanza en la educación tradicional.

Cuando decimos qué es una categoría nos referimos a un constructo producido por la exigencia de organizar los conocimientos integralmente *no fragmentariamente*; por lo tanto no son recortes de la realidad objetiva, no es que cada campo exprese una parcela de la realidad y su articulación se deba a una sumatoria de partes de la realidad. Es una categoría que funciona como un instrumento que nos permite agrupar áreas de saberes y conocimientos de tal manera que se tenga una perspectiva integral del conocimiento de manera operativa y que sirva al mismo tiempo como un modo de pensar los conocimientos integralmente.

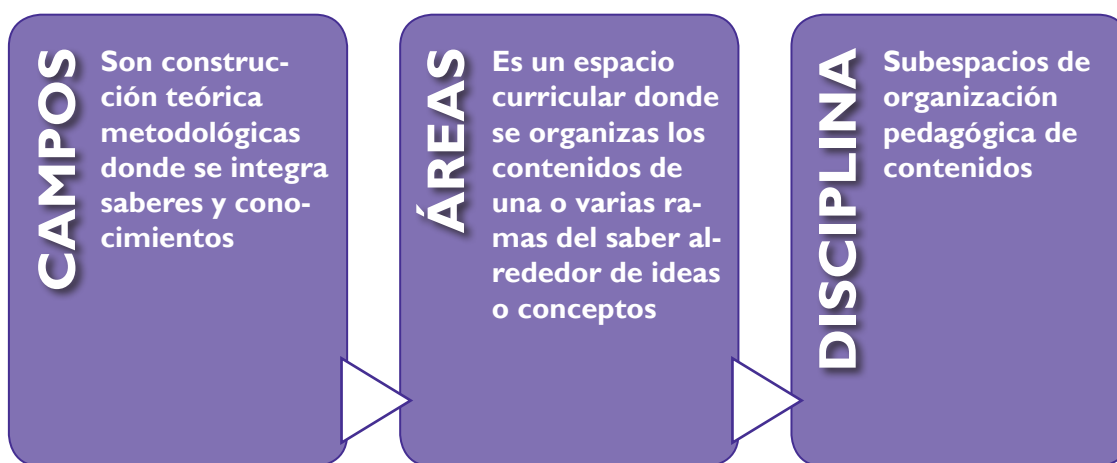
Los campos de saberes y conocimientos han tenido su origen en la cosmovisión de los pueblos indígenas originarios, especialmente en su concepción integral y holística, que incorpora las cuatro dimensiones de la realidad convertidas en campos en función de sus usos concretos y comunitarios para la vida. Lo que traducido en la propuesta de estructura curricular, de incorporar y agrupar las áreas en campos, tiene una función parecida a las teorías de la complejidad,

2. Para profundizar en la noción de agentes según Bourdieu ver: WACQUANT-BOURDIEU: 1995:71-72.



es decir, convertirse en una perspectiva para articular y agrupar con sentido concreto las diferentes áreas y sus respectivos contenidos.

A partir de los campos tenemos una perspectiva más integral de los conocimientos, comprendemos las conexiones que nuestros conocimientos tienen entre sí, aprendemos a tener una nueva perspectiva de los conocimientos, aprendemos a relacionarlos entre sí con un sentido concreto y práctico, y nos abrimos a una perspectiva holística del conocimiento. Por tanto, podemos comprender no sólo la utilidad de los conocimientos sino también podemos afrontar de otra forma los daños colaterales que puede tener la producción de conocimientos fragmentarios. Esta perspectiva de los conocimientos bajo los campos de saberes y conocimientos, vinculan los conocimientos a la realidad, a las problemáticas económicas, socioculturales y socioambientales de la cotidianidad de la vida; en su versión curricular organizan, articulan saberes y conocimientos de manera interrelacionada y complementaria en función a su uso y aplicación en beneficio de la comunidad.



En el modelo Educativo Sociocomunitario Productivo se desarrollan los siguientes campos de saberes y conocimientos: Cosmos y Pensamiento; Vida, Tierra y Territorio; Comunidad y Sociedad; Ciencia, Tecnología y Producción.

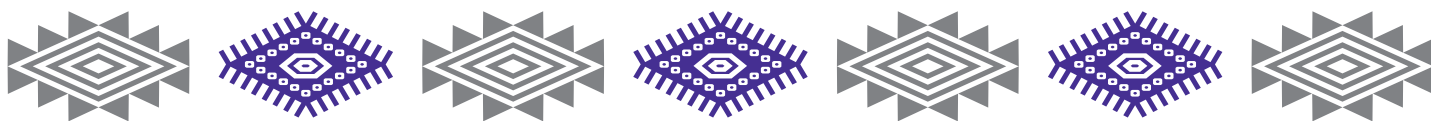
Campo Cosmos y Pensamiento

La relación entre Cosmos³ y Pensamiento⁴ da origen a las cosmovisiones⁵, en Bolivia se visualizan dos cosmovisiones contrapuestas. Una donde las sociedades indígena originarias campesinas establecen una relación directa, práctica y afectiva con la Madre Tierra y el Cosmos, y por otro lado, la visión de mundo que privilegia el beneficio personal a costa de la explotación de la naturaleza.

3. Todo lo que existe como parte del universo material y espiritual, incluyendo al ser humano.

4. Interpretaciones y teorizaciones respecto al Cosmos, las mismas que se traducen en conceptos y normas que guían el curso de nuestras acciones individuales y sociales de convivencia.

5. Entendidas como formas de concebir el mundo, a partir de las cuales las personas interpretan, reinterpretan, crean, recrean, conceptualizan, reconceptualizan y explican de manera inagotable la vida en sus múltiples dimensiones.



En el campo Cosmos y Pensamiento es fundamental para activar un proceso de descolonización colectiva e individual donde se propone la reconstitución de las categorías conceptuales, los saberes, valores, conocimientos y prácticas al interior de la población boliviana en diálogo intercultural; explicando e interpretando la naturaleza del ser humano, de su pensamiento, de la sociedad a la que pertenece y las formas de interrelación con la naturaleza y el Cosmos, para proyectarse hacia la vida sociocomunitaria y productiva.

El Campo Cosmos y Pensamiento está conformado por dos áreas: *Cosmovisiones y Filosofía y Espiritualidad y Religiones*.

Campo Vida, Tierra y Territorio

El Campo Vida Tierra Territorio en la nueva organización e integración curricular se fortalece con la inclusión de la Geografía ya que la vida social comunitaria de los seres se despliega en este espacio. Por esta razón estos tres elementos vitales y sociológicos sustentan al Campo y permiten su relación con los otros Campos de Saberes y Conocimientos.

En esta dinámica, Vida Tierra Territorio tiene como componente al área de Ciencias Naturales, la misma que integra a la Biología, Geografía, Física y Química, que de manera compleja propician el desarrollo de saberes y conocimientos necesarios para la explicación, comprensión y significación de la relación entre la Madre Tierra, el Cosmos y los Seres Humanos.

Este Campo mantiene una relación interdisciplinar vinculando los conocimientos, para la comprensión plena de los fenómenos naturales y sociales de la Madre Tierra y el Cosmos desde una perspectiva holística.

Comunidad y Sociedad

El campo Comunidad y Sociedad integra saberes y conocimientos de los dos ámbitos en el proceso educativo, fortaleciendo la identidad de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afro-bolivianas a través de la práctica de los valores sociocomunitarios, del conocimiento y el protagonismo en la construcción de la historia, de la organización socioeconómica, política, el ejercicio, la exigibilidad de derechos, los lenguajes y las expresiones creativas. A su vez, interrelaciona saberes, experiencias, prácticas y conocimiento de la comunidad y sociedad desarrollando la investigación como un medio para la explicación de los fenómenos sociales y la producción de ciencia.

El Campo Comunidad y Sociedad está conformado por las siguientes áreas: Comunicación y Lenguajes; Educación Artística (Artes Plásticas y Visuales y Educación Musical), Ciencias Sociales; Educación Física y Deportes.

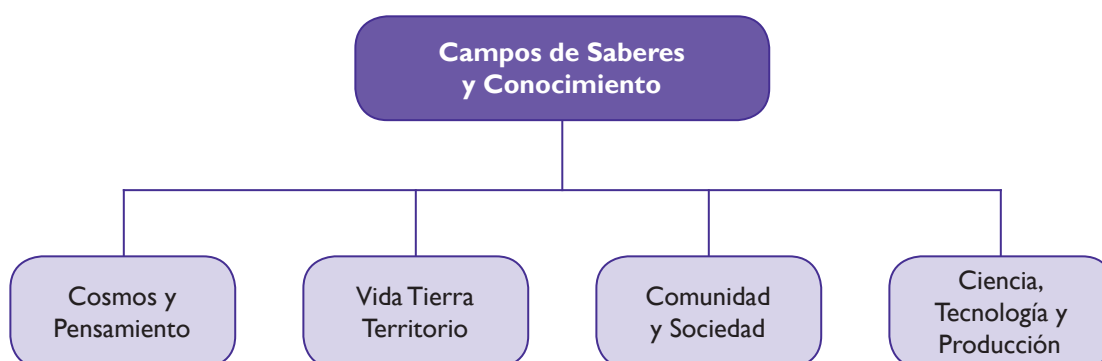
Este Campo se da en una relación interdisciplinar vinculando los conocimientos parcelados y aislados, para la comprensión plena de los fenómenos sociocomunitarios desde una perspectiva holística a partir del abordaje de la comunicación, las lenguas, los lenguajes, la creatividad, la expresión artística, el desarrollo físico corporal y los procesos sociales.



Ciencia Tecnología y Producción

Este campo es un espacio de emprendimiento y producción de bienes tangibles e intangibles, con tecnologías innovadoras propias y complementarias a las tecnologías ecológicas de la diversidad cultural, donde se desarrollan tecnologías, metodologías e investigación orientada al análisis de la ciencia y la producción científica, facilitando que la y el estudiante se incorporen a la vida productiva comunitaria con autodeterminación. Además, deberá mantener una relación interdisciplinaria y transdisciplinaria vinculando los conocimientos parcelados y aislados, para la comprensión plena de los fenómenos desde una perspectiva holística a partir del abordaje de la ciencia matemática, la agronomía, la pecuaria, los servicios sociales, la contabilidad y la tecnología industrial ecológica.

En ese entendido, la concepción de campo, áreas y disciplinas adquiere un carácter político al responder a los fenómenos y proyectos sociales, políticos, culturales y económicos de la comunidad; son espacios de organización curricular que propician y posibilitan la reconfiguración de las relaciones de poder a través del acceso y aplicación de la información científica, técnica tecnológica, generando disposiciones para la transformación de las relaciones de dominación y subordinación.



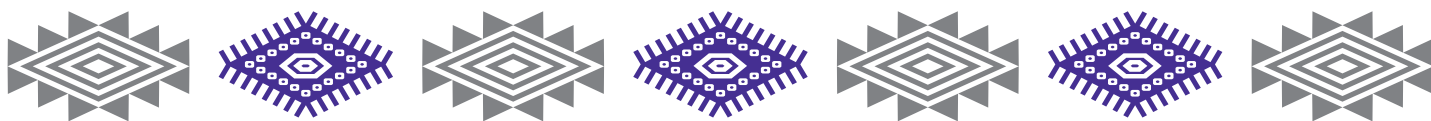
Ejes Articuladores

Los ejes articuladores responden a demandas y necesidades de la realidad nacional y estos contribuyen desde la educación a la consolidación del Estado Plurinacional; constituyen criterios políticos que permiten dinamizar y articular los campos y áreas a través de un abordaje relacional de contenidos con los procesos sociales, culturales, económicos y políticos en los procesos educativos de los subsistemas y los niveles de formación del Sistema Educativo Plurinacional.

Se caracterizan por generar coherencia y cohesión entre los contenidos de los campos y áreas de saberes y conocimientos en las respectivas etapas y niveles del Sistema Educativo Plurinacional. Son de aplicación obligatoria ya que están concretizadas en las Temáticas Orientadoras las cuales son base para el desarrollo curricular.

Esos ejes son:

- Educación intracultural, intercultural y plurilingüe.
- Educación para la producción.



Educación en valores sociocomunitarios.

Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.

Educación intracultural, intercultural plurilingüe

La educación *intracultural e intercultural*, fortalece las identidades culturales a través de la transmisión intergeneracional de saberes, conocimientos, valores, tecnologías y ciencias propias, dirigido a la valoración y desarrollo de las culturas y sus lenguas, en el marco del pluralismo de los conocimientos y saberes; el mismo se desarrolla a través del plurilingüismo que promueve una experiencia activa de uso y producción de significados en todos los ámbitos de la vida.

Educación para la producción

Para romper con el vínculo el desarrollo de una formación mercantilista, individualista y competitiva desleal, se propone desarrollar la educación socio comunitaria productiva para realizar los procesos educativos, como espacios para generar actitudes y relaciones de convivencia que pongan como centro a la vida, antes que al interés individual, criterio de vida que podemos aprender de los pueblos indígenas originarios a partir de los valores sociocomunitarios.

Educación en valores socio comunitarios

Los valores sociocomunitarios en la experiencia de vida de los pueblos y naciones indígena originarios son actitudes de vida y prácticas concretas que hacen posible la convivencia armónica, equilibrada, solidaria y complementaria dentro de la comunidad. Estos valores sociocomunitarios no pueden ser enseñados como contenidos (bajo un esquema convencional de transmisión de conocimientos), sino que se despliega y desarrolla como actitudes y prácticas concretas, mediante actividades que desarrollen en los estudiantes y el maestro la capacidad de dar respuestas a los problemas cotidianos, teniendo como criterio la reproducción de la vida de todos antes que el interés individual.

Educación en convivencia con la naturaleza y salud comunitaria

La educación en convivencia con la naturaleza y la salud comunitaria, promueve la toma de conciencia, la apropiación y difusión de conocimientos y saberes adecuados y eficaces para la salud de la comunidad, la Madre Tierra y el Cosmos.

Los estilos de vida saludables, así como una sexualidad sana y responsable promueven el ejercicio y exigibilidad de los derechos individuales de cada ser humano y los derechos colectivos, garantizando un estado de bienestar físico, mental y emocional para el disfrute de la vida en todas las fases del ciclo biológico en relación con el entorno.

Por lo tanto, en el marco teórico del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo vigente, se cuenta en la actualidad con planes y programas curriculares para los tres subsistemas educativos: regular, alternativa y especial y superior de formación profesional.



EJES ARTICULADORES



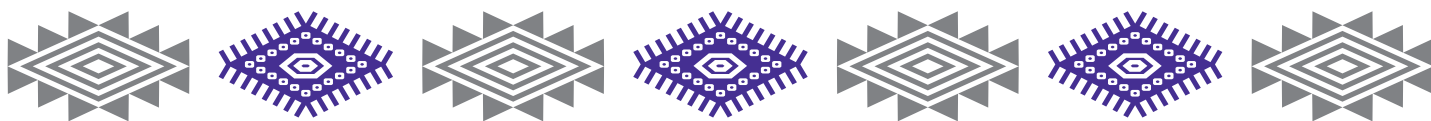
Dimensiones integrales del Ser Humano en el Currículo Base del Modelo Sociocomunitario Productivo

La organización y los componentes del currículo a ser aplicados, deben desarrollar las dimensiones del ser humano de forma integral, creando condiciones para vivir en comunidad, las dimensiones se desarrollan en todos los procesos educativo y son:

Dimensión del Ser

La dimensión del Ser humano se refiere a los principios y valores que están expresados en prácticas y vivencias, interacciones donde tienen lugar sentimientos, actitudes y pensamientos; es decir en la convivencia cotidiana en la comunidad. Hablamos principalmente de los valores sociocomunitarios: solidaridad, respeto, reciprocidad, complementariedad, equilibrio, igualdad, responsabilidad, inclusión, transparencia y otros.

El desafío de esta dimensión, se presenta cuando se vincula a la educación especial, que permite desarrollar en las y los estudiantes, la capacidad de convivencia en armonía, porque los valores no se pueden enseñar abstrayéndolos de la vida y de la vivencia; los valores son la vida misma, son acciones de convivencia armónica. En el ámbito de Educación Especial, esta dimensión es fundamental porque es el principal soporte de todos los procesos educativos, en relación a los estudiantes con discapacidad.



Dimensión del Saber

Hace referencia al aspecto cognitivo en sentido de conocer, clasificar, ordenar, conceptualizar, analizar, comprender saberes y conocimientos en términos de contenidos; ésta dimensión tampoco debe desarrollarse única y exclusivamente a través de conceptos abstractos de contenidos ajenos a la vivencia de las y los estudiantes en relación permanente con su comunidad ; esta relación nos permite dinamizar los contenidos con las demandas, problemáticas y necesidades del contexto inmediato y la comunidad. En este sentido, la dimensión del **Saber** hace referencia a la educación de los saberes y conocimientos acumulados por las culturas. Porque existe una gran dinámica en torno al conocimiento acumulado y la producción de conocimiento nuevo, pero siempre en vínculo con la realidad, con un sentido de utilidad para los seres humanos que producen ese saber.

La dimensión del **Saber**, no se detiene en la transmisión de conocimientos sino hay que entender los conocimientos en sus dinámicas, en sus diferentes modalidades, como el **Saber** de las culturas, técnico, elaboración y reelaboración constante, el problema, que generalmente se presenta en los procesos educativos el cómo nos relacionamos con los contenidos (ajenos o propios): si pretendemos memorizarlos, comprenderlos, desarrollarlos, resignificarlos o incluso producirlos, este es un criterio de poder evaluar el sentido y la utilidad de los conocimientos que se vuelven contenidos educativos pertinentes, oportunos, significantes, flexibles que te permiten la interrelación con otros aspectos de la vida.

Dimensión del Hacer

Esta dimensión hace referencia a las capacidades y habilidades. De hecho, es importante comprender que los procesos educativos son mejores si están interrelacionando con la práctica con la teoría. ¿Cómo podríamos decir que sabemos filosofía si no sabemos pensar, o que sabemos tejidos si no sabemos tejer? El **Hacer** de este modo es, en realidad, inseparable del saber, no puede haber una sin la otra. Permite manifestar el énfasis en el proceso, en tendido como un todo, porque producir empieza conociendo la lógica del proceso y no solamente las destrezas técnicas que tiene como resultado un producto tangible y/o intangible.

El **Hacer** es pedagógico y lo pedagógico a su vez también político. Aquí encontramos un vínculo de la dimensión del **Hacer** con la dimensión del **Decidir**. Se trata de hacer algo con pensamiento propio, pero también con un sentido útil, es decir, algo que resuelva problemas actuales de mi comunidad, de mi ciudad, de mi realidad.

Dimensión del Decidir

Es la educación de la voluntad con sentido comunitario que busca fortalecer la vida y se expresa en procesos educativos de impacto social con pensamiento crítico y propositivo a esto se suma, la búsqueda de un equilibrio entre lo individual y lo colectivo, pero no sólo en el sentido teórico ni práctico, sino en influir en los procesos sociales, que permitan influir en la transformación de la realidad política, económica, social cultural, este es el sentido político que tiene ésta dimensión en los procesos educativos.



Desde esta perspectiva, la escuela no debe quedar reducida a un espacio percibiendo una sola forma de hacer educación, se tiene que recuperar, valorar y aplicar las propias formas de educación que tienen nuestros pueblos, para ofrecer una educación plural para la diversidad, esta acción nos permite tener mayor conocimiento sobre nuestras comunidades y como producto de la misma existe la posibilidad de desarrollar la capacidad de tomar decisiones en beneficio de la misma comunidad, sociedad donde vivamos bien de forma que vayamos generando conciencia política, económica, cultural, social en las y los estudiantes.

Una de las herramientas principales de la dimensión del **Decidir** son “los proyectos socioproductivos inclusivos” que son también una estrategia y un espacio para tomar decisiones comunitarias y producir impacto en la sociedad y la comunidad. El tipo de proyecto que se decida implementar, deberá estar orientado a generar transformaciones en la comunidad y la sociedad.

Otra cuestión es cómo evaluamos el **Decidir**, porque el impacto de nuestras decisiones tienen sus tiempos, no son inmediatos, aquí será importante considerar los tiempos en función a evaluar en periodos más largos como una fase o semestre o en una gestión.

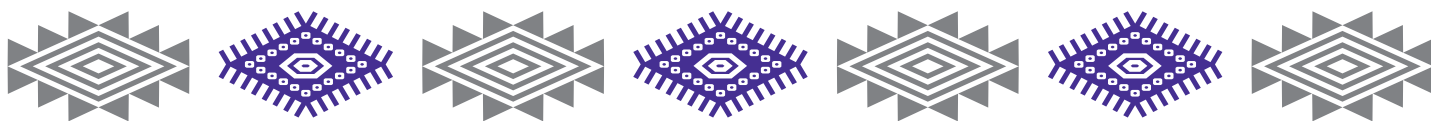
Finalmente es importante puntualizar que el desarrollo integral se logra con el estilo y forma de organización curricular y organización administrativa, para que posibiliten a través de sus componentes alcanzar con la formación integral de todas y todos los estudiantes.

En educación Especial con enfoque inclusivo considerando las características y diversidad que tienen los estudiantes, se busca estrategias que permitan el desarrollo integral del ser humano, como cumplimiento al derecho a la educación en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones en todo el SEP.

1.3. Educación Especial con Enfoque Inclusivo

El Sistema Educativo Plurinacional con enfoque de Educación Inclusiva, promueve el reconocimiento y aceptación de la diversidad poblacional como objeto y fin de su trabajo, que es desarrollado en el Sistema Educativo Plurinacional en todos sus subsistemas y ámbitos, enfatizando y fortaleciendo los principios del SEP desde las características de educación especial y son los siguientes:

- **Descolonización** de prácticas y actitudes discriminatorias, excluyentes, individualistas, dependiente y otros que afectan al desarrollo de procesos educativos integral, que permiten recuperar, valorar y desarrollar saberes según los contextos socioculturales, las formas de vida y condiciones de existencia cotidiana, así como la identidad, potencialidades y vocaciones productivas de las y los estudiantes que son parte de la Educación Especial.
- **Comunitario**, porque coadyuva al desarrollo de los valores de: reciprocidad, articulación, contribución y redistribución en las prácticas sociocomunitarias de todos los miembros de la comunidad.
- **Intracultural, intercultural y plurilingüe**, porque reconoce y considera las necesidades, intereses, expectativas y vocaciones productiva y educativas de Personas con Discapacidad,



Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario, a través de la revalorización de las actitudes y prácticas comunitarias que fomenten y fortalezcan la inclusión según sus propios contextos socioculturales, y donde se retroalimentan de forma dialéctica entre los diferentes actores comunitarios; mediatizados por el respeto a las diversas formas de comunicación, propias de cada persona y de acuerdo a sus características individuales, capacidades y potencialidades.

- **Productivo**, promueve y reconoce en todas las personas su capacidad potencial productiva, priorizando la formación laboral, emprendedora, científica, técnica, tecnológica y productiva, respetando la diversidad de capacidades y potencialidades que permite alcanzar niveles de independencia, personal, económica y social a partir de prácticas educativas comunitarias.

1.4. Fundamentos y Principios de la Educación Inclusiva

1.4.1. Fundamentos de la Educación Inclusiva

Filosóficos y Sociológicos: El Sistema Educativo se sustenta en el paradigma del Vivir Bien sobre la base de relaciones y correspondencias complementarias respetando la diversidad, para desarrollar y practicar los valores sociocomunitarios para una convivencia en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones, con respeto, reciprocidad, solidaridad y complementariedad, promoviendo el desarrollo integral del ser humano y sus dimensiones.

Epistemológicos: Desarrolla actitudes científicas y crítico-reflexivas de las y los estudiantes reconociendo la diversidad individual, cultural e ideológica, las propias cosmovisiones y las de otros, que permitirá a todas y todos desarrollarse y convivir en comunidad. La atención a la diversidad es la acción central de la educación inclusiva, como un medio para aportar a la descolonización en sus aspectos culturales y prácticas educativas, para erradicar la desigualdad e injusticia, el racismo e individualismo, la discriminación y exclusión, pero además la construcción permanente de conocimiento con enfoque inter y transdisciplinario.

La Educación Inclusiva parte del reconocimiento de nuestra diversidad y al derecho que tienen todas las personas de acceder a la educación de calidad, independientemente de su situación o condición en la que se encuentran. Asimismo es el ejercicio del derecho a la educación de las y los estudiantes con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario, con pertinencia y oportunidad, en igualdad de oportunidades, con equiparación de condiciones en todo el Sistema Educativo Plurinacional.

Políticos e Ideológicos: La educación inclusiva es un instrumento para la descolonización que permitirá construir una sociedad más democrática, equitativa, justa e inclusiva, erradicando toda forma de discriminación, exclusión y la propia colonialidad.

Psicopedagógicos: Los procesos educativos se realizan en y para la vida; porque toda acción educativa se fundamenta en el respeto a la diversidad y a la atención de necesidades educativas, potencialidades, intereses y expectativas, como fuente de enriquecimiento para el desarrollo de saberes y conocimientos, en estrecha relación con el contexto productivo de las comunidades.





Algunas de las claves que definen la inclusión educativa son: (Both, 2000; Ainscow, 2001).

La inclusión es un proceso, una búsqueda continua de formas de responder a la diversidad. No es un estado final, sino un camino que recorre cada escuela, lo que supone que no puede hablarse de escuelas totalmente inclusivas ni de escuelas totalmente excluyentes.

El aula como espacio de diálogo e intercambio de significados. Compartir aprendizajes en un espacio de convivencia en el que no tiene lugar la exclusión. (Habermas, 1987)

La inclusión implica participación de toda la Comunidad educativa (estudiantes, familias, maestros, comunidad)

La inclusión presta una especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos. Considera la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje en los procesos educativos.

La transformación educativa inclusiva supone una propuesta de modificación de las culturas, las políticas y las prácticas; significa que habrá que modificar progresivamente los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad, los sistemas de gestión y rutinas que guían la vida en las instituciones educativas y, por supuesto, la práctica cotidiana.

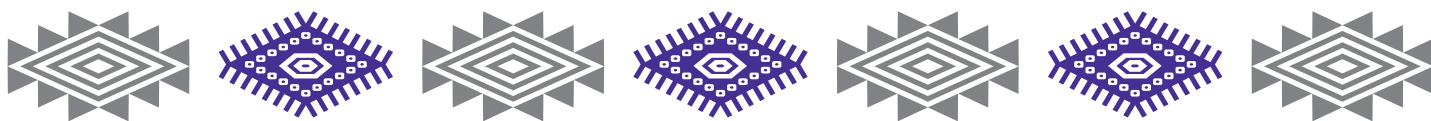
La escuela inclusiva no es más que un camino hacia la sociedad inclusiva; por lo que la relación entre la escuela y la sociedad, no es más que una.

1.4.2. Principios de la Educación Inclusiva

Atención a la diversidad

La Educación Inclusiva se fundamenta en la atención a la diversidad y que se refleja en los procesos educativos, en función de criterios de oportunidad y pertinencia, en un marco dinámico de trabajo para todas y todos, donde la solidaridad, tolerancia, cooperación, reciprocidad, complementariedad y otros valores sociocomunitarios están presentes y caracterizan a las relaciones entre los estudiantes, maestras, maestros y la comunidad educativa.

La diversidad no es un obstáculo; todo lo contrario, es una fuente de enriquecimiento de las relaciones sociocomunitarias, porque permite un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de los conocimientos, que surge a partir de la convivencia entre personas con distintos valores, cosmovisiones, ideas, percepciones, necesidades educativas, expectativas e intereses, motivaciones, potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje, que favorecen a la construcción de su identidad y pensamiento con relación a su contexto.



Igualdad de oportunidades

Es el cumplimiento del derecho al acceso a la educación con calidad, al igual que todas y todos dentro de los subsistemas del Sistema Educativo Plurinacional, eliminando toda forma de discriminación y exclusión que obstaculicen el acceso y permanencia; se trata de que las diversas poblaciones reciban los servicios de educación que las familias y personas consideren pertinente para su formación y realización personal con relación a su contexto sociocomunitario. Se trata de la atención educativa según la diversidad de los grupos poblacionales según sus necesidades, potencialidades, expectativas e intereses, respetando las diferencias y proporcionando educación para todas y todos en idénticas posibilidades de educación con pertinencia y calidad.

La igualdad de oportunidades para personas con discapacidad, significa que puedan ser detectadas y evaluadas integralmente de forma temprana y desarrollen procesos educativos inclusivos adaptados a sus características, necesidades y potencialidades, así como en función de una trayectoria educativa inclusiva, el procedimiento de detección, derivación y atención se realiza a estudiantes con Dificultades en el Aprendizaje y con Talento Extraordinario, según sus características.

Equiparación de condiciones

Significa contar con instituciones educativas de los diferentes subsistemas que estén con condiciones referentes a materiales educativos, mobiliario, equipamiento y otros recursos educativos, oportunos a las características físicas, intelectuales, comunicacionales y personales, que respondan al desarrollo de procesos educativos, en corresponsabilidad con todas y todos los actores educativos, permitiendo crear y recrear ambientes estimulantes y armónicos para el desarrollo de procesos educativos inclusivos.

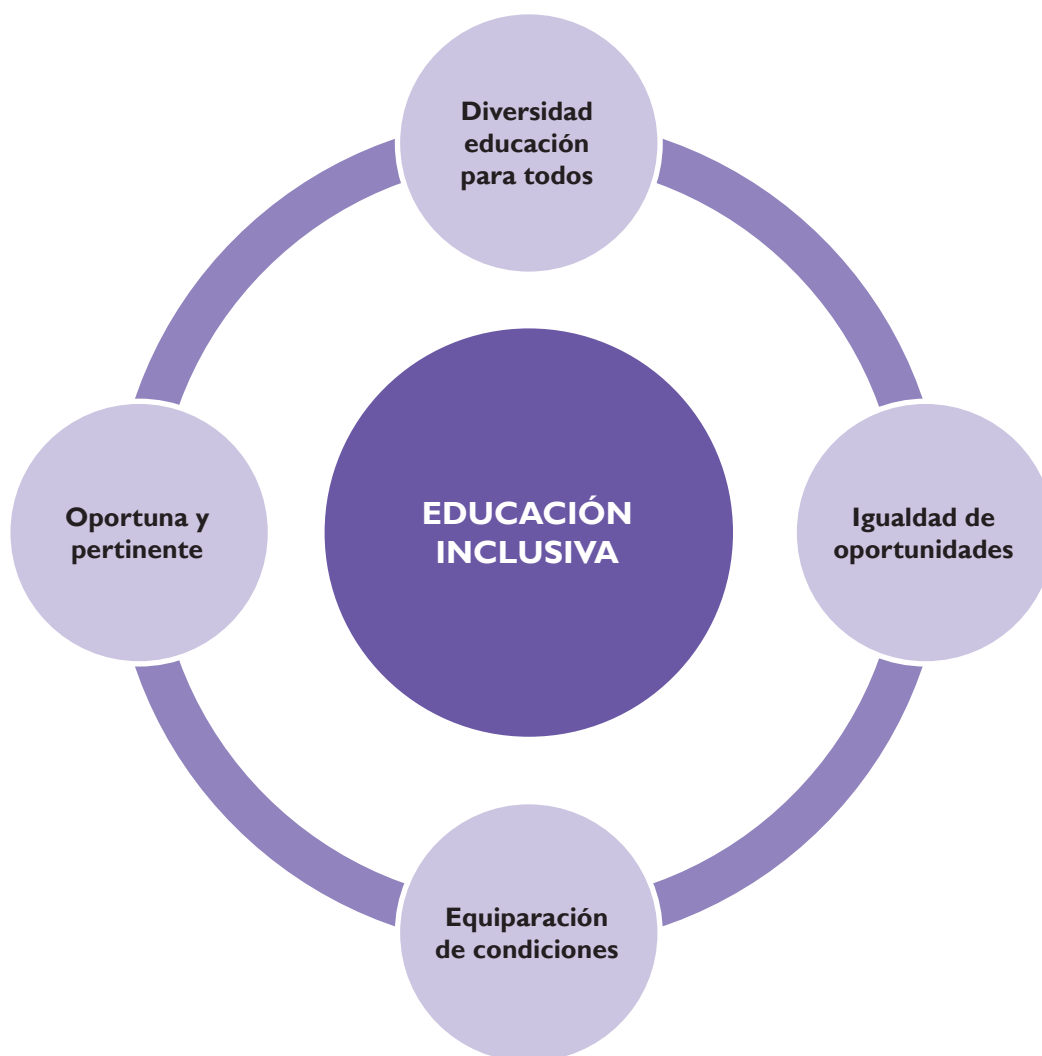
Educación oportuna y pertinente

Es oportuna, porque se constituye de respuestas educativas que se desarrollan en tiempo establecido y en correspondencia a los propósitos de la Educación Inclusiva, así como en espacios educativos aptos, con procedimientos que favorecen los procesos educativos. El principio de oportunidad en el ámbito de Educación Especial se relaciona con procesos de detección temprana de necesidades educativas, con intervenciones en edades tempranas o cuando algún factor produce riesgos en el desarrollo integral de cada persona.

Es pertinente, porque responde a las características, potencialidades, expectativas, intereses y necesidades de todas y todos los estudiantes del Sistema Educativo Plurinacional, respetando el desarrollo integral de su ser y su contexto y sus características no sólo personales sino también socioculturales



PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

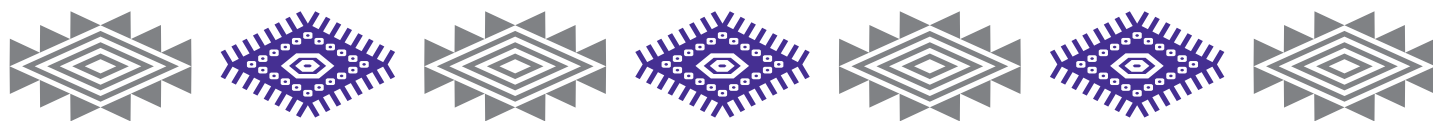


1.5. Componentes y Dimensiones de la Integralidad del Ser Humano en la Educación Inclusiva

Componentes de la Educación Inclusiva

La inclusión como instrumento de la descolonización, permite nuevas formas de relación social basada en valores sociocomunitarios. El desarrollo e implementación de las mismas coadyuva a la construcción de una sociedad inclusiva en la que se respeta y reconoce a las personas como “seres comunitarios”, que se desenvuelven en medio de acciones sociopolíticas, productivas, creativas, recíprocas y complementarias.

Para la implementación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos inclusivos en el Sistema Educativo Plurinacional se establecen los siguientes componentes:



COMPONENTES DE LA EDUCACION INCLUSIVA



La Democratización y pluralidad en la educación permite garantizar el acceso y permanencia de estudiantes con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional, según sus características, potencialidades, necesidades, expectativas e intereses, para consolidar la educación inclusiva y su desarrollo integral, a través de cambios en la gestión institucional y educativa en las Instituciones Educativas, en la formación, rol y desempeño de maestras/ose implementación de políticas, procesos y metodologías educativas oportunas y pertinentes.

Desarrollo de las dimensiones

La Educación Inclusiva en el ámbito de Educación Especial, en concordancia con el Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, promueve el desarrollo armónico de las dimensiones con el fin de desarrollar seres humanos integrales y comunitarios.

Ser: Potencialidades, necesidades educativas y estilos de aprendizaje

En esta dimensión se articula y desarrolla el **SER**, a través de la acción de interrelación y convivencia con y en la comunidad, se fundamenta en el despliegue de actitudes, principios y valores sociocomunitarios, con preferencia el de solidaridad, complementariedad, reciprocidad e inclusión.

Desde el ámbito de la Educación Especial, se proyecta al SEP el reconocimiento y promoción de la atención a las potencialidades, necesidades educativas, ritmos y estilos de aprendizaje, como el complemento y fundamento que permiten el acceso a los procesos educativos que requieren el uso de recursos metodológicos, didácticos y comunicacionales pertinentes y diferenciados a los que tradicionalmente se manejan en los procesos educativos.

Según la Ley N ° 70 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”, en el artículo 69, de organización curricular, inciso 2, establece el currículo base de carácter intercultural y los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural, que en el ámbito de Educación Especial se organizan en el currículo específico por área de atención para Personas con Discapacidad, pudiendo el currículo adoptar diversas formas para promover la Educación Inclusiva.



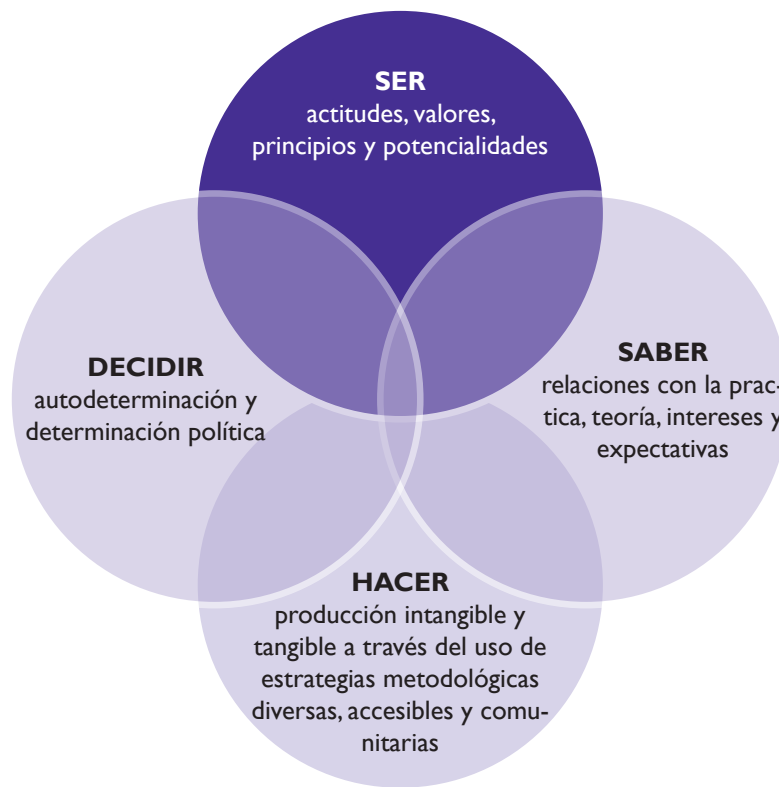


El término “estilo de aprendizaje” se refiere al hecho de que cada estudiante utiliza sus propios modos, formas, medios, métodos y estrategias, en los diversos procesos educativos; de acuerdo a lo que se quiere aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias que definen un estilo de aprendizaje; por ejemplo, para alguien con dificultades comunicacionales se puede utilizar estrategias visuales y no verbales.

Saber: Relacionados con la práctica, teoría e intereses y expectativas de las y los estudiantes y su comunidad

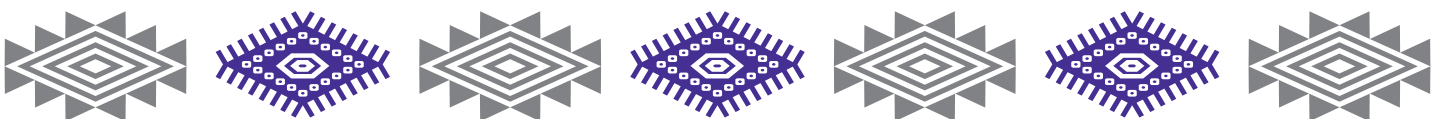
La recuperación y consolidación de saberes y conocimientos de los pueblos sobre diversos aspectos de la vida, así como los saberes y conocimientos de carácter intercultural y universal pertinentes a los intereses y expectativas de las Personas con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario, son fundamentales para la atención Educativa Inclusiva.

Las expectativas son una proyección de los intereses y metas, tanto personales como sociales, que se traducen en proyectos colectivos y comunitarios que permiten mejorar la vida familiar, comunitaria y social con enfoque inclusivo.



Hacer: Uso de estrategias y metodologías accesibles; hacer con la práctica y la producción material e intelectual

Consiste en el desarrollo de estrategias y recursos metodológicos a través de aptitudes, habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos para alcanzar propósitos comunitarios, sociales y personales, mediante el uso y la aplicación sistemática de metodologías educativas accesibles.



Asimismo, la accesibilidad es también dar respuestas oportunas y pertinentes, acceso al currículo con innovación metodológica, adaptaciones, modificaciones y enriquecimiento curricular, así como recursos didácticos, comunicacionales y tecnológicos en función de las necesidades y del contexto sociocultural de cada grupo y estudiante.

Decidir: Autodeterminación y toma de decisiones con la organización política y la comunidad

La aplicación del modelo sociocomunitario promueve la capacidad de tomar decisiones individuales y comunitarias en función de criterios político-ideológicos y prácticas colectivas, contribuyendo a la descolonización en los sistemas de pensamiento y comportamiento, orientando el desarrollo de la capacidad de autodeterminación y libre determinación personal en relación con la comunidad.

Las cuatro dimensiones del ser humano deben combinarse con la práctica, teoría, valoración y producción que contemplan la igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones en procesos educativos pertinentes a las necesidades, potencialidades expectativas e intereses de Personas con Discapacidad, Talento Extraordinario y Dificultades en el Aprendizaje.

1.6. Gestión Institucional en el Ámbito de Educación Especial

En el ámbito de Educación Especial, de forma complementaria a las otras modalidades de atención de los diferentes subsistemas, se realiza la atención bajo la modalidad directa e indirecta.

Modalidad indirecta

Son un conjunto de programas y servicios de apoyo a los procesos educativos inclusivos que se desarrollan en espacios educativos de los subsistemas de educación regular, alternativa y superior de formación profesional del Sistema Educativo Plurinacional, con la finalidad de coadyuvar a brindar una educación con calidad a personas y/o estudiantes con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario.

Modalidad Directa

Atención educativa a través de programas y servicios que involucran directamente a los estudiantes con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario, para su desarrollo integral y holístico, preparándolos para la vida adulta independiente, enfatizando una formación Técnico Productiva, que les permita desarrollar habilidades y destrezas correspondientes, posibilitando su inclusión social en igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones. En el caso de estudiantes con discapacidad grave y muy grave, es probable que los procesos educativos se desarrollen en esta modalidad.





Las instituciones educativas del ámbito de Educación Especial brindarán servicios y programas educativos bajo el enfoque de Educación Inclusiva y son:

Instituciones educativas inclusivas

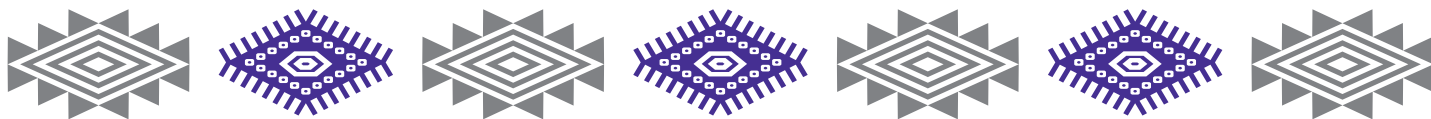
Instituciones educativas dependientes del ámbito de Educación Alternativa y de los subsistemas de Educación Regular y Superior de Formación Profesional adquieren este reconocimiento porque brindan atención educativa pertinente, en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones a estudiantes con Discapacidad, Dificultades en el Aprendizaje y Talento Extraordinario mediante metodologías flexibles reflejadas en las adaptaciones curriculares.

Centros Integrales Multisectoriales (CIMs)

“La atención a estudiantes con necesidades educativas específicas se realizará en centros integrales multisectoriales, a través de programas de valoración, detección, asesoramiento y atención directa, desde la atención temprana y a lo largo de toda su vida”. Art. 27 Ley Educativa No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”:

Los Centros Integrales Multisectoriales (CIMs) son instituciones que brindan atención educativa integral a estudiantes con Discapacidad, Talento Extraordinario y Dificultades en el Aprendizaje a través de procesos de evaluación, orientación y seguimiento, con el apoyo de servicios de salud, servicios sociales, psicología y otros, para el logro del desarrollo holístico de cada estudiante en comunidad.

Establecen estrategias conjuntas de participación y corresponsabilidad entre los consejos educativos comunitarios con organizaciones nacionales del ámbito de la educación especial e instancias gubernamentales nacionales, departamentales y regionales.



Centros de Educación Especial

Son instituciones que brindan atención educativa en modalidades directa e indirecta y desarrollan el currículo específico con programas y servicios adecuados según las áreas de atención, características, potencialidades, necesidades, expectativas e intereses de la población.

Atienden de manera específica a las y los estudiantes con discapacidad, realizan apoyo a los procesos de Educación Inclusiva en Unidades e Instituciones Educativas de otros ámbitos y subsistemas, y cuentan con personal administrativo, equipos multidisciplinarios y fundamentalmente personal docente.

Unidades Educativas Especiales

Son instituciones que brindan atención educativa aplicando el currículo de Educación Regular, de Jóvenes y Adultos o de Alfabetización y Postalfabetización hasta el nivel primario, con adaptaciones curriculares y metodológicas según corresponda; además, ofrece programas específicos en la modalidad directa y el programa de apoyo educativo inclusivo en la modalidad indirecta. Atiende con mayor frecuencia a estudiantes con discapacidad auditiva, visual y física que requieran complementar sus recursos comunicacionales y personales.

Atención a estudiantes con Discapacidad en el ámbito de Educación Especial

Atención educativa a Personas con Discapacidad Intelectual

La atención educativa de Personas con Discapacidad Intelectual en la modalidad directa se inicia desde edad temprana y a lo largo de su vida, especialmente en casos graves y muy graves, para el logro de habilidades personales, sociales y productivas, que le permitan una relativa autonomía y autodeterminación de acuerdo a sus características, con el apoyo continuo de la comunidad y el Estado.

En esta modalidad se aplica el currículo específico, que consiste en desarrollar los niveles de independencia personal, independencia social y educación del nivel de educación técnico competente, para personas con discapacidad intelectual.

Atención educativa a Personas con Discapacidad Auditiva

Las Unidades Educativas Especiales o Centros de Educación Alternativa Especial brindan atención educativa aplicando el mismo currículo de Educación Regular, Educación de Jóvenes y Adultos o Alfabetización y Postalfabetización en el nivel primario, bajo la misma estructura organizacional y curricular, enfatizando el aprendizaje en Lengua de Señas Boliviana como primera lengua y posteriormente la segunda lengua (lengua oral) en su modalidad escrita.

Atención educativa a Personas con Discapacidad Visual

En la modalidad de atención directa a estudiantes ciegos o con baja visión, se aplica un conjunto de programas y/o servicios desglosados en apoyo a los estudiantes con discapacidad





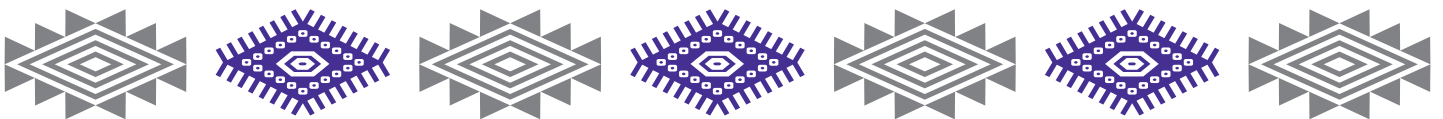
visual incluidos en el Sistema Educativo Plurinacional; que les posibiliten su nivelación educativa según el grado o nivel que les corresponda; desarrollo y su desenvolvimiento con relativa independencia educativa, formación productiva laboral que le prepare para el disfrute de la vida independiente; además, brinda respuestas educativas pertinentes y oportunas según el grado de ceguera con discapacidad múltiple. La atención educativa se desarrolla de acuerdo a los siguientes programas y servicios, que responden a criterios de edad cronológica o de secuencia pedagógica lógica que les permita homologabilidad y transitabilidad educativa en el Sistema Educativo Plurinacional.

Para mayor referencia remitirse a los lineamientos curriculares y metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial.

Actividad I.

En comunidad desde nuestras vivencias y experiencias, analizamos los diferentes elementos que se requieren y utilizamos para la planificación curricular y gestión educativa del Centro de Educación Especial (anterior al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo), ordenándolos en el siguiente cuadro:

Elementos	Análisis	Conclusiones	Relevancia
Filosófico y sociológico:			
Psicopedagógico:			
Interinstitucional:			
Gestión administrativa			
Otros (especificar):			





Lecturas Complementarias

Cuarta carta

Paulo Freire, Cartas a quien pretende enseñar, 2008

De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas

Me gustaría dejar bien claro que las cualidades de las que voy a hablar y que me parecen indispensables para las educadoras y para los educadores progresistas son predicados que se van generando con la práctica. Más aún, son generados de manera coherente con la opción política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o que encarnamos por decreto o recibimos de regalo. Por otro lado, al ser alineadas en este texto no quiero atribuirles ningún juicio de valor por el orden en el que aparecen. Todas ellas son necesarias para la práctica educativa progresista.

Comenzaré por la *humildad*, que de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás.

La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros no es un acto de condescendencia de nuestra parte a o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor: "Prometo a Santa Lucía que si el problema de mis ojos no es algo serio voy a escuchar con atención a los rudos e ignorantes padres de mis alumnos". No, no se trata de eso. Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano a un gusto democrático nada elitista.

De hecho, no veo cómo es posible conciliar la adhesión al sueño democrático, la superación de los preconceptos, con la postura no humilde, arrogante, en que nos sentimos llenos de nosotros mismos. Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve. Por otro lado, siendo humilde no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad. Uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el sentido común que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos.



La arrogancia del “¿sabe con quién está hablando?”, la soberbia del sabelotodo incontenido en el gusto de hacer conocido y reconocido su saber, todo esto no tiene nada que ver con la *mansedumbre*, ni con la apatía del humilde. Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas sino en la seguridad insegura de los cautos. Por eso es que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura. La certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma. La postura del auditorio, en cambio, es sectaria. La suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás. Es en su *verdad* donde radica la *salvación* de los demás. Su saber es “iluminador” de la “oscuridad” o de la ignorancia de los otros, que por lo mismo deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario o de la autoritaria.

Ahora retomo el análisis del autoritarismo, no importa si de los padres o de las madres, si de los maestros o de las maestras.

Autoritarismo frente al cual podremos esperar de los hijos o de los alumnos posiciones a veces rebeldes, refractarias a cualquier límite como disciplina o *autoridad*, pero a veces también apatía, obediencia exagerada, anuencia sin crítica o resistencia al discurso autoritario, renuncia a sí mismo, miedo a la libertad.

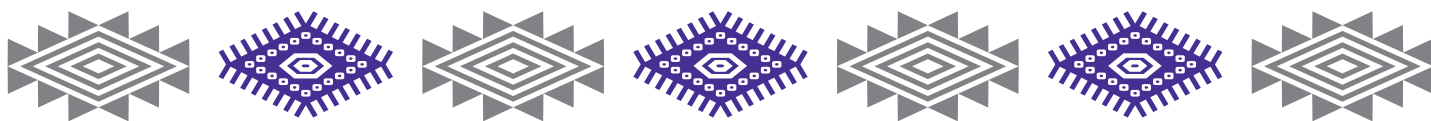
Al decir que del autoritarismo se pueden esperar varios tipos de reacciones entendiendo que en el dominio de lo humano, por suerte, las cosas no se dan *mecánicamente*. De esta manera es posible que ciertos niños sobrevivan casi ilesos al rigor del arbitrio, lo que no nos autoriza a manejar esa posibilidad y a no esforzarnos por ser menos autoritarios, si no en nombre del sueño democrático por lo menos en nombre del respeto al ser en formación de nuestros hijos e hijas, de nuestros alumnos y alumnas.

Pero es preciso sumar otra cualidad a la humildad con que la maestra actúa y se relaciona con sus alumnos, y esta cualidad es la *amorosidad* sin la cual su trabajo pierde el significado. Y amorosidad no sólo para los alumnos sino para el propio proceso de enseñar. Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie de “amor armado”, como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador pueden sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del público, expresadas en la desvergüenza de los salarios, en el arbitrio con que son castigadas las maestras y no tías que se rebelan y participan en manifestaciones de protesta a través de su sindicato –pero a pesar de esto continúan entregándose a su trabajo con los alumnos–.

Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. Es ésta la forma de amar indispensable para el educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos.

Pero sucede que la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la *valentía* de luchar al lado de la valentía de amar.

La valentía como virtud no es algo que se encuentre fuera de mí mismo. Como superación de mi miedo, ella lo implica.



En primer lugar, cuando hablamos del miedo debemos estar absolutamente seguros de que estamos hablando sobre algo muy concreto. Es decir que el miedo no es una abstracción. En segundo lugar, creo que debemos saber que estamos hablando de una cosa muy normal. Otro punto que me viene a la mente es que, cuando pensamos en el miedo, llegamos a reflexionar sobre la necesidad de ser muy claros respecto a nuestras opciones, lo cual exige ciertos procedimientos y prácticas concretas que son las propias experiencias que provocan el miedo.

A medida que tengo más y más claridad sobre mi opción, sobre mis sueños que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que como educador soy un político, también entiendo mejor las razones por las cuales tengo miedo y percibo cuánto tenemos aún por andar para mejorar nuestra democracia. Es que al poner en práctica un tipo de educación que provoca de manera crítica la conciencia del educando, necesariamente trabajamos contra algunos mitos que nos deforman. Al cuestionar esos mitos también enfrentamos al poder dominante, puesto que ellos son expresiones de ese poder, de su ideología.

Cuando comenzamos a ser asaltados por miedos concretos, tales como el miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción, sentimos la necesidad de poner ciertos límites a nuestro miedo. Antes que nada reconocemos que sentir miedo es manifestación de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Pero lo que no puedo permitir es que mi miedo me paralice. Si estoy seguro de mi sueño político, debo continuar mi lucha con táctica que disminuya el riesgo que corro. Por eso es tan importante gobernar mi miedo, *educar* mi miedo, de donde nace finalmente mi valentía. Por eso es que no puedo, por un lado, negar mi miedo y, por el otro, abandonarme a él, sino que preciso controlarlo, y es en el ejercicio de esta práctica donde se va construyendo mi valentía necesaria.

Es por esta razón que hay miedo sin valentía, que es el miedo que nos avasalla, que nos paraliza, pero que no hay valentía sin miedo, que es el miedo que (hablando) de nosotros como gente, va siendo limitado, sometido y controlado.

Otra virtud es la tolerancia. Sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio, sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa progresista se desdice. La tolerancia, sin embargo, no es una posición irresponsable de quien juega el juego del “hagamos de cuenta”.

Ser tolerante no significa ponerse en *convivencia* con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor y disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente.

En un primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortés, delicada, de aceptar o *tolerar* la presencia no muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de consentir en convivencia que de hecho me repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud. Por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo. Como algo que me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera



instancia, y en segundo lugar, con mi opción político-democrática. No veo cómo podremos ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente.

Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple *convivencia* con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios. Por esta razón el discurso *progresista* del perjudicado, en contraste con su práctica, es un discurso falso. Es por esto también que el cientificista es igualmente intolerante, porque toma o entiende la ciencia como la verdad *última*, ya nada vale fuera de ella, pues es ella la que nos da la seguridad de la que no se puede dudar. No hay cómo ser tolerantes si estamos inmersos en el cientificismo, cosa que no debe llevarnos a la negación de la ciencia.

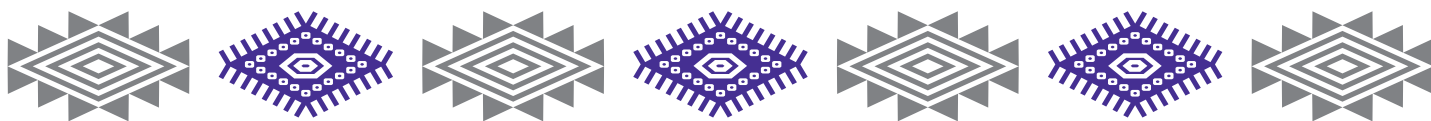
Me gustaría ahora agrupar la decisión, la *seguridad*, la tensión entre la *paciencia* y la *impaciencia* y la *alegría de vivir* como cualidades que deben ser cultivadas por nosotros si somos educadores y educadoras progresistas.

La capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador. Es aprobada su habilitación para decidir cómo la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. Ninguno decide a no ser por una cosa contra la otra, por un punto contra otro, por una persona contra otra. De ahí que toda opción que sigue a una decisión exija una meditada evaluación en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. Y es la evaluación, con todas las implicaciones que ella genera, la que finalmente me ayuda a optar.

Decisión es ruptura no siempre fácil de ser vivida. Pero no es posible existir sin romper, por más difícil que nos resulte romper. Una de las deficiencias de una educadora es la incapacidad de decidir. Su *indecisión*, que los educandos interpretan como debilidad moral o como incompetencia profesional. La educadora democrática, sólo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede hacer es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad.

Hay muchas ocasiones en las que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema. En otros momentos en los que la decisión a tomar debe ser la esfera de la educadora, no hay por qué no asumirla, no hay razón para omitirla.

La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado.



Por su parte, la *seguridad* requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, de por qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador, tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos. Forma disciplinada que tiene que ver, por un lado, con la competencia que la maestra va revelando a sus alumnos, discreta y humildemente, sin alharacas arrogantes, y por otro lado con el equilibrio con el que la educadora ejerce su autoridad-segura, lúcida, determinada.

Nada de eso, sin embargo, puede concretarse si a la educadora le falta el gusto por la búsqueda permanente de la justicia. Nadie puede prohibirle que le guste más un alumno que otro por x razones. Es un derecho que tiene. Lo que ella no puede es omitir el derecho de los otros a favor de su preferido.

Existe otra cualidad fundamental que no puede faltarle a la educadora progresista y que exige de ella la sabiduría con la que debe entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la paciencia y la impaciencia. Ni la paciencia por sí sola ni la *impaciencia* solitaria. La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia. La paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola “tierna”, “blanda” e inoperante. En la impaciencia aislada, amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La paciencia sola se agota en el puro blablá; la impaciencia a solas, en el activismo irresponsable.

La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra.

Junto con esa forma de ser y de actuar equilibrada, armoniosa, se impone otra cualidad que vengo llamando *parsimonia verbal*. La parsimonia verbal está implicada en el acto de asumir la tensión entre paciencia e impaciencia. Quien vive la impaciente paciencia difícilmente pierde, salvo casos excepcionales, el control de lo que habla, raramente extrapolada con los límites del discurso ponderado pero enérgico. Quien vive con preponderancia la paciencia, apenas ahoga su legítima rabia, que expresa en un discurso flojo y acomodado. Quien por el contrario es sólo impaciencia tiende a la exacerbación en su discurso. El discurso del *paciente* siempre es *bien comportado*, mientras que el discurso del *impaciente* en general va más allá de lo que la realidad misma soportaría.

Ambos discursos, tanto el muy controlado como el carente de toda disciplina, contribuyen a la preservación del *statu quo*. El primero por estar mucho más acá de la realidad; el segundo por ir más allá del límite de lo soportable.



El discurso y la práctica benevolentes del que es sólo paciente en la clase hacen pensar a los educandos que todo o casi todo es posible. Existe una paciencia casi inagotable en el aire. El discurso nervioso, arrogante, incontrolado, irrealista, sin límite, está empapado de inconsecuencia, de irresponsabilidad.

Estos discursos no ayudan en nada a la formación de los educandos.

Existen además los que son excesivamente equilibrados en sus discursos, pero de vez en cuando se desequilibran. De la pura paciencia incontinida, creando en los demás un clima de inseguridad con resultados indiscutiblemente pésimos.

Existe un sin número de madres y padres que se comportan así. De una licencia en la que el habla y la acción son coherentes pasan, al día siguiente, a un universo de desatino y órdenes autoritarias que dejan a sus hijos e hijas estupefactos, pero principalmente inseguros. La *ondulación* del comportamiento de los padres limita en los hijos el equilibrio emocional que precisan para crecer. Amar no es suficiente, precisamos saber amar.

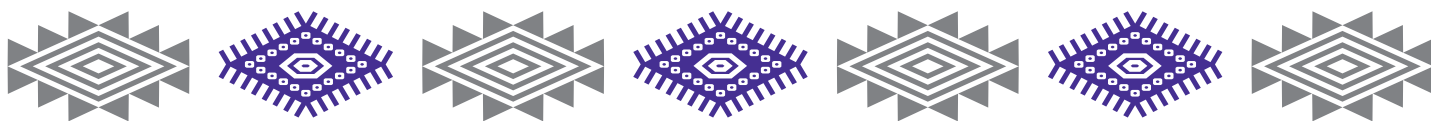
Me parece importante, reconociendo que las reflexiones sobre las cualidades son incompletas, discutir un poco sobre la *alegría de vivir*, como una virtud fundamental para la práctica educativa democrática.

Es dándome por completo a la vida y no a la muerte –lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida– cómo me entrego, con libertad, a la alegría de vivir. Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela.

Es viviendo –no importa si con deslices o incoherencias, pero si dispuesto a superarlos– la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece.

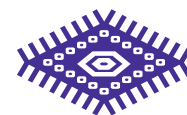
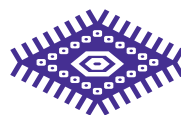
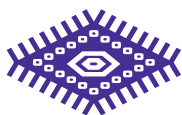
Realmente, la solución más fácil para enfrentar los obstáculos, la falta de respeto del poder público, el arbitrio de la autoridad antidemocrática es la acomodación fatalista en la que muchos de nosotros nos instalamos.

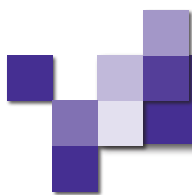
“¿Qué puedo hacer, si siempre ha sido así? Me llamen maestra o me llamen tía continúo siendo mal pagada, desconsiderada, desentendida. Pues que así sea”. Ésta es en realidad la posición más cómoda, pero también es la posición de quien renuncia al conflicto sin el cual negamos la dignidad de la vida. No hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. El conflicto hace nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la experiencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación de statu quo.



Por eso no veo otra salida que no sea la de la unidad en la diversidad de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en defensa de sus derechos. Derechos de su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejores condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación, derecho a ser coherente, derecho a criticar a las autoridades sin miedo de ser castigados –a lo que corresponde el deber de responsabilizarse por la veracidad de sus críticas–, derecho a tener el deber de ser serios, coherentes, a no mentir para sobrevivir.

Es preciso que luchemos para que estos derechos sean, más que reconocidos, respetados y encarnados. A veces es preciso que luchemos junto al sindicato y a veces contra él si su dirigencia es sectaria, de derecha o de izquierda. Pero a veces también es preciso que luchemos como administración progresista contra las rabias endemoniadas de los retrógrados, de los tradicionalistas –entre los cuales algunos se juzgan progresistas– y de los neoliberales, para quienes la historia terminó en ellos.





Tema 2



Planificación Integral Comunitaria para el PSPI

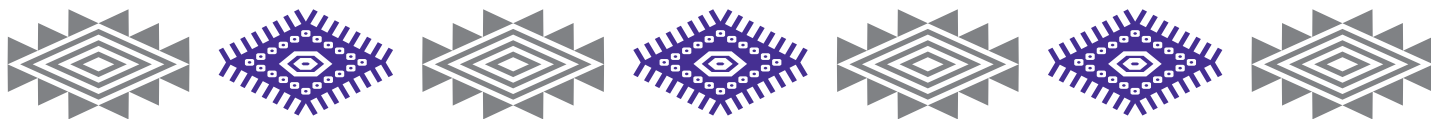
Actividad I.

En comunidad analizamos y respondemos a las siguientes interrogantes partiendo de nuestra experiencia en la planificación de proyectos referidos a los procesos educativos:

	Descripción	Analisis	Conclusiones (referente a la importancia)
¿Quiénes son los actores educativos que deben participar en nuestros proyectos institucionales y cuáles son sus roles?			
¿Se tienen criterios para la selección, participación y compromiso que deben tener los actores educativos en el proyecto?			
¿A qué insumos básicos, recurrimos para fortalecer y elaborar la planificación institucional en el CEE?			
¿Qué procesos e instrumentos utilizamos en la institución, para realizar la planificación de gestión educativa?			

La planificación integral “comunitaria” se refiere a la participación inicial de todas y todos los sujetos comprometidos con los procesos educativos, quienes de forma preliminar detectan e identifican alguna necesidad, problema, potencialidad y otros aspectos, que se presentan en la comunidad y afectan a los procesos educativos.

Las personas que por simple observación o acción detectaron alguna dificultad y otros problemas y por iniciativa, compromiso buscan promover y organizar reuniones comunitarias, para establecer secuencia lógica de actividades, con el fin de estructurar el PSPI, como estrategia metodológica para brindar soluciones y/o respuestas pertinentes, oportunas e inclusivas, en beneficio



de una educación de calidad; los que promueven este proceso, principalmente son: maestras/os, directivos de la institución educativa, directivos de padres de familia y otros que están vinculados con la comunidad y con los procesos educativos, bajo el principio de corresponsabilidad.

La reunión previa de diferentes sujetos educativos, para buscar soluciones a las dificultades o problemas detectados, establecen la planificación integral “comunitaria”, que se convierte en el espacio donde participan los sujetos sociales de forma activa y pertinente, para incidir y empoderarse de la construcción y/o elaboración del proyecto, a través de establecer una gestión estratégica comunitaria (participación colectiva) para consensuar los diferentes componentes y etapas del proyecto que responden a los problemas, necesidades del proceso educativo de la misma comunidad.

Asimismo, es importante asumir que la planificación integral “comunitaria”, es una organización técnica que permite a los sujetos sociales tener una participación bajo el principio de concurrencia, aportando ideas, experiencias, saberes, conocimientos, recursos y tomando conciencia de que el problema es de todos; su solución, depende de la organización que realiza la misma, en torno a las actividades que juntos realizamos.

2.1. Elementos y Aspectos de la Planificación Integral Comunitaria

La planificación integral comunitaria, con enfoque inclusivo, toma en cuenta cuatro elementos básicos:

1. Estructuración del conjunto de ideas y valores, enmarcados en la participación de todas y todos en igualdad de oportunidades con equiparación de condiciones.
2. Desarrollo de relaciones sociales, que respeten la diversidad y *contemplan la forma de las relaciones y prácticas sociales* en espacios educativos comunitarios.
3. Consideración del contexto comunitario, referido principalmente al espacio físico accesible, donde se desarrollará el proyecto (territorio, distrito, municipio, unidad educativa, etc.); tomando en cuenta recursos tecnológicos, económicos, demográficos y otros aspectos; al mismo tiempo accesibles para todas y todos los que participan del PSPI.
4. Producción de nuevos conocimientos, producto de la aplicación de la metodología (**Práctica, Teoría, Valoración y Producción**), que permite a todas y todos desarrollar su capacidades y potencialidades en los procesos educativos (aprendizaje - enseñanza).

Características de la planificación integral comunitaria con enfoque inclusivo

- Se construye y desarrolla en la comunidad y con la comunidad.
- Participan todas y todos los miembros de la CPTe de acuerdo a roles establecidos, características, capacidades, potencialidades enmarcadas en el enfoque de educación inclusiva.
- Se asume un trabajo interdisciplinario, intradisciplinario y estratégico.
- Permite realizar una lectura y relación dialéctica con la realidad para transformar en beneficio de la comunidad.

La comunidad en sus procesos de reflexión para la planificación, identifica necesidades, problemas, potencialidades y utopías, que son considerados inicialmente como insumos, para planificar y transformar la realidad cotidiana y actual, respecto de una realidad soñada, utópica.

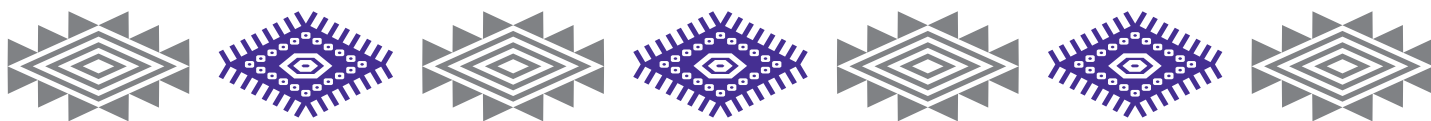


La comunidad no sólo reconoce su realidad cotidiana, sino también sus utopías; ambos componentes son productos de la comprensión de los procesos históricos, culturales y sociales que nos permiten formular estrategias para avanzar en la transformación educativa y social; no debemos permitirnos realizar acciones improvisadas sin rumbo ni horizonte, con respuestas mediáticas y sin expectativas.

Para enfrentar esta situación el punto de partida son los sueños, las utopías que nos permiten avanzar con un criterio más comprometido, reconociendo que toda acción educativa, tiene una intencionalidad de cambiar las estructuras de una sociedad funcional a una comunitaria donde todos aportan y participan bajo el principio de corresponsabilidad, con valores y acciones comunitarias interrelacionando la utopía del para sí, con la utopía del para nosotros, en el marco de una convivencia comunitaria.

A considerar aspectos que nos permiten planificar de forma integral y comunitaria con enfoque inclusivo; por su condición de ser puntual en un tiempo determinado, es importante tener presente el rol transitorio y se debe considerar los siguientes:

Acción	Aspectos a considerar
Planificar	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Es un proceso, no una actividad puntual. ◆ Es un conjunto de actividades continuas, organizadas y pensadas para el logro de un objetivo, meta o propósito.
Toma de decisiones para la acción	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Implica una serie de decisiones interdependientes y relacionadas entre sí. ◆ La primera decisión es organizar espacios de reflexión como parte de la planificación, para la toma de decisiones comunitarias. ◆ La intencionalidad de la planificación debe ser eminentemente práctica, para llevarlas a cabo con otros espacios de reflexión, según la necesidad, para establecer la situación a ser transformada.
Planificar a futuro	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La planificación no es, no debe, ni puede ser retrospectiva o estática, es siempre a futuro, siempre hacia el logro de una “situación objetivo” o “situación futura deseada”, considerando roles y tiempos del por qué se establece la planificación integral comunitaria.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Son situaciones futuras y representa aquello que se espera alcanzar, traducidos operativamente en metas, esto es, la relación de causalidad entre lo decidido (programado), lo realizado (ejecutado) y lo alcanzado (resultados), cada planificación según el rol y tiempo tiene un propósito y fin.
Planificar con sentido preventivo	<ul style="list-style-type: none"> ◆ La planificación también tiene la acción de minimizar el riesgo, reduciendo la inseguridad de no ser realizadas las actividades desplegadas por la comunidad educativa.



Planificar con sentido proyectivo

◆ Es una organización que garantiza el éxito a las acciones planificadas, cumpliendo en tiempo y recursos.

Fuente: DGEE- ME

2.2. Análisis en la Planificación Integral Comunitaria

Como parte del proceso de planificación integral, es importante realizar los siguientes análisis: análisis de involucrados, análisis de problemas, análisis de objetivos y el marco lógico como instrumento organizativo.

a. Análisis de los involucrados en las CPTEs

Este análisis se realiza con el fin de identificar capacidades, limitaciones y potencialidades individuales y colectivas; esto nos permitirá establecer comunidades con empatía y compromiso con el proceso de Transformación Educativa.

Este análisis debe ser flexible a ser revisado y/o modificado en su aplicación, en las fases de elaboración del PSPI y en su aplicación, por considerarse un proceso dinámico.

b. Análisis de Problemas

La CPTes en comunidad y consenso deben considerar los siguientes aspectos:

- ◆ Toda necesidad, actividad y otras situaciones que afectan a los procesos educativos deben ser tomados en cuenta, ya que posteriormente serán transformadas como resultado de los consensos en la CPTe.
- ◆ No descartar o dejar al olvido los otros problemas y/o necesidades identificadas que pueden ser causa indirecta de dificultad o para fortalecer los procesos educativos.
- ◆ No perder de vista los principios de identidad institucional y su relación con el problema o necesidad identificada.
- ◆ Utilizar instrumentos que faciliten identificar causas y consecuencias del problema; estos instrumentos tienen que ser pertinentes y adecuados al contexto institucional.

c. Análisis y elaboración de objetivos

Los objetivos son producto del análisis y consenso en las CPTes, porque son enunciados que nos permiten establecer los cambios de una situación actual identificada, los mismos deben ser puntuales, precisos y evaluables, en sus diferentes fases.

d. Marco Lógico

Es un instrumento que nos facilita sistematizar los diferentes procesos, a través de identificar la relación de los componentes del PSPI; se debe tomar como un instrumento operativo entre otros que podemos aplicar según el contexto y manejo por parte de las y los participantes de la CPTe.



Se sugiere organizar los componentes básicos, bajo los siguientes criterios:

Resumen de objetivos	Productos cualitativos	Productos cuantitativos	Medios de verificación	Costos por etapas	Observaciones

Este cuadro nos permitirá visualizar especificaciones cuantitativas y cualitativas, para evaluar el logro de objetivos, el mismo debe ser aceptado de forma colectiva y en consenso, considerando parámetros, con el propósito de medir y/o tener información de los avances de la Transformación Educativa.

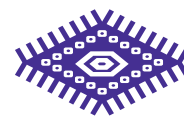
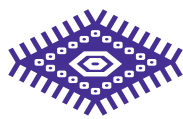
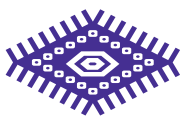
Los productos del proceso de aplicación en sus diferentes fases del PSPI, son la base para el seguimiento de la misma aplicación del proyecto que permite tomar de decisiones para garantizar y alcanzar los objetivos, por ésta razón deben ser:

- ✿ Prácticos, porque permiten identificar lo que realmente es importante.
- ✿ Ser realizables según condiciones, posibilidades y apoyos.

Actividad 2.

En comunidad realizamos un análisis comparativo de los resultados de la actividad I con los insumos del tema 2 y elaboramos conclusiones que aporten a los procesos de Transformación Educativa.

	Planificación del CEE (Actividad I)	Planificación del PSPI	Conclusiones (referentes a la importancia y aporte a la Transformación Educativa)
- Actores educativos del proyecto institucional.			
- Rol, tareas y responsabilidad.			
- Criterios para la participación y compromiso de los actores educativos en el proyecto.			
- Insumos utilizados para fortalecer y elaborar el proyecto educativo institucional.			
- Estrategias e instrumentos que utilizamos en la planificación de gestión educativa institucional.			
- Otros componentes importantes que deben ser incorporados en la elaboración del proyecto educativo en el CEE.			





Lecturas Complementarias

Un acercamiento al liderazgo en la Educación Inclusiva

María Eugenia Venegas Renauld¹

“Aspectos clave de la Educación Inclusiva” publicación INICO 2009

INTRODUCCIÓN

Las personas con cargos de dirección en los centros educativos en cualquier sociedad, son actores clave en los procesos educativos, en los resultados del aprendizaje de los estudiantes y en buena medida, en los cambios que ocurran en la educación. Las habilidades que poseen, sus capacidades, conocimientos y voluntad, así como sus creencias y simbolizaciones respecto a lo que es un centro escolar para el desarrollo individual y colectivo, se conjugan en el conjunto de acciones que impulsan en la cotidianidad para el logro del proyecto de centro escolar. Junto al liderazgo que ejercen, en la calidad de los procesos educativos escolarizados, cuenta también el liderazgo que desarrolla el cuerpo docente y las familias, actores todos ellos esenciales en un centro escolar en la concertación de esfuerzos y sinergias escolares para apoyar la educación de los niños.

La gestión y su impacto en la calidad educativa reflejados en los resultados académicos de los estudiantes, desde varias investigaciones está en estrecha relación con el liderazgo, como lo mostró el trabajo de Waters, Marzano y McNulty (2005) en Estados Unidos, con más de un millón de estudiantes. Otros trabajos en América Latina, sobre las “escuelas de calidad” revelan conclusiones similares. En estas escuelas, hay una mirada propia sobre el aprendizaje del estudiantado, logran gestiones de altísima calidad y desarrollan sinergias significativas (UNICEF, 2002). De igual manera, estados del arte realizados en el campo de la gestión escolar vinculada a la calidad educativa, dan cuenta del papel asignado al liderazgo.

En el caso de una Educación Inclusiva, un enfoque del liderazgo asociado a la institución y por tanto, a la comprensión de las características particulares de las “organizaciones”, sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades, da importancia a la actuación de los docentes y directivos en contextos concretos y la de todos los sujetos en la comunidad de la organización. En consecuencia, en un enfoque de Educación Inclusiva en el centro escolar, se considera el liderazgo compartido y se requiere de una transformación de los procedimientos y actitudes de su comunidad.

Este capítulo discute el tema del liderazgo en la perspectiva de la Educación Inclusiva como un factor esencial de utilidad para los procesos de renovación de un centro educativo que opte por el cambio hacia la inclusión.

1. Sede Rodrigo Facio Brenes. Montes de Oca, 1. 2060 San José (Costa Rica). ma.venegas@ucr.ac.cr



“Convertir los sueños en realidades, con la colaboración de otras personas, es la obra de los líderes en todos los campos de la actividad humana. Es, al fin, su razón de ser”. (Rodríguez y Vázquez, 2004, p. 13)

LA DIMENSIÓN POLÍTICO FILOSÓFICA DEL LIDERAZGO

La acción educativa en los diversos niveles de expresión (servicio estatal, servicio institucional, acción didáctica en el aula), se realiza en un marco de pensamiento. Las ideas, los principios rectores, los lineamientos, los referentes conceptuales sobre la persona que se educa y educa, la sociedad, la forma y el sentido del conocimiento y el aprendizaje, y el conjunto de valoraciones asociadas a la acción de los agentes educadores, así como la concepción de la educación, cobran una importancia indiscutible cuando la intervención educativa es intencionalmente diseñada.

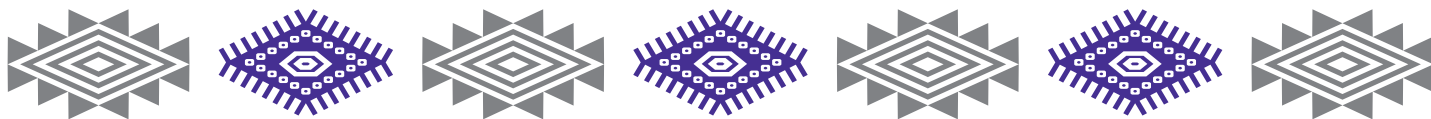
Si la educación constituye un proceso de inacabada hominización (García y García, 1996) en el que es necesaria la relación social y en el tanto este proceso es mediado por la organización social para ofrecerlo como servicio para la égida de un derecho humano, se establece una dimensión política, cuyas coordenadas están definidas por el marco de pensamiento en el que se inscribe la acción educadora.

La acción educativa, colocada así en el núcleo del servicio educativo que ofrece un Estado a sus habitantes, se cristaliza en el conjunto de actuaciones de los agentes que intervienen en ella. De ahí la importancia de quienes tienen a su cargo la formulación, planificación, conducción, dinamización, seguimiento, valoración y revisión permanente de esa acción. En este entramado, se ubica el ejercicio de la autoridad y el liderazgo, figuran con frecuencia mal interpretadas.

Si la autoridad se delega por predeterminación, votación, designación o imposición, el liderazgo se hace visible en el reconocimiento, aceptación y seguimiento que un grupo hace de una persona en su espacio de actuación. Cuando el liderazgo y la autoridad se conjugan y las rutas que se marcan apuntan a logros que favorecen la unidad de los marcos de pensamiento dándole coherencia y sentido, la actuación del líder es promotora del alcance del proyecto que se ha propuesto, en el caso de la educación, de los agentes educadores y los sujetos que se educan.

Los sistemas educativos se estructuran en el conjunto de instancias y procesos que tejen la red donde el servicio educativo es otorgado a los habitantes en una sociedad. En estas estructuras, la autoridad se delega por medio de la normativa existente en el contexto particular. La autoridad en las diversas figuras y jerarquías conduce la acción. Si como se indicó en el párrafo anterior, la autoridad y el liderazgo se amalgaman, el dinamismo del sistema puede ser un factor determinante en la consecución de metas.

No obstante, es necesario matizar esta idea señalando que si la estructura del sistema educativo y la normativa que lo ampara procura el desarrollo de mecanismos centralizadores y autoritarios, el liderazgo que pudiera estar conjugado con la autoridad, dinamizará la consecución de resultados en esa perspectiva. Es importante tener presente que, el gran marco de



pensamiento filosófico es el que define y da sentido a los logros de objetivos. Si la libertad humana, la autonomía, la solidaridad, el desarrollo de la persona por ejemplo, son las aspiraciones antropológicas de la educación en cuanto servicio social, la actuación de los agentes educadores en vital.

La figura de un líder educativo se impone, en una visión educativa, como una necesaria condición en toda relación educadora. La revisión de la literatura, da cuenta de una copiosa producción sobre las características, funciones y alcances del liderazgo e informa de diversas corrientes conceptuales sobre él. En todas, sin embargo, hay un reconocimiento al poder de convencimiento social que debe poseer el líder, deseable esté basado en ideas promotoras de giros intelectuales y emocionales colaterales en un proceso de intensivo cambio y transformación positiva. En ese sentido, "... el liderazgo es una dimensión más de lo político que se define al mismo tiempo como una forma particular de interacción que, obviamente es comunicativa" (De Lucas, 2003, p. 3). Esta idea coloca también a la comunicación como el recurso esencial mediante el cual, el líder logra relacionarse con los demás y colocar su mensaje.

Notemos que al ubicar al liderazgo en la perspectiva de la comunicación, se abre una importante dimensión analítica relativa a las formas por las que el liderazgo se construye. Importa, en ese sentido, considerar situaciones que determinan de manera sustantiva la actuación del liderazgo y pueden desviar por forma, el fondo del liderazgo. Por ejemplo, el personalismo superficial, mediante el cual importa más la imagen que la fuerza para el cambio que detenta la persona; las ambiciones políticas que podrían matizarse de discursos egocéntricos, segmentadores, conservadores del *status quo*; las modas políticas que promueven liderazgos para la consecución de puestos y que podrían desvirtuar procesos; o las tradiciones en la designación de puestos. En ese sentido es que la comunicación juega un papel fundamental como mediador entre el líder y el seguidor. Finalmente, esto es así porque el liderazgo implica poder y mediante el poder se puede dinamizar a una organización o hundirla.

Como síntesis de este primer apartado se afirma que el liderazgo educativo, en su dimensión política, no puede ser abstraído del marco de pensamiento que le da sentido y lo posiciona en el lugar de concreción o de expresión, pero en tanto acción y poder en procesos intencionalmente diseñados de intervención, posee dimensiones en las que han de analizarse las formas, el fondo y los mecanismos que asume toda vez que socialmente entendido, establece en la comunicación, el medio por el cual circula el discurso que mueve a la organización en la consecución de sus metas. Siendo las metas educativas, directamente imbricadas en la condición de educar personas, es decir, contribuir en los procesos de hominización, el liderazgo en el centro escolar, es algo más que una construcción para el marketing y se instala como una de las vías promisorias en el fortalecimiento de un nuevo enfoque para la educación.

UNA LECTURA DEL LIDERAZGO EN EL CENTRO ESCOLAR

Desde la perspectiva del centro educativo, el liderazgo en la revisión de la literatura da cuenta de la importancia que asume quien conduce los procesos que desarrolla el centro y extiende, si su visión así lo considera, su influencia en la activación comunal.



1. Liderazgo, aprendizajes y gestión escolar

En la elaboración de un estado del arte sobre la gestión escolar, Alvariño y otros (2000), plantean la gestión como uno de los elementos centrales para hablar de calidad del trabajo escolar. La gestión corre aparejada al incremento de la descentralización de las decisiones en el centro educativo. Al referir a las escuelas efectivas el estudio da cuenta de una copiosa literatura que destaca una buena gestión para el éxito de los establecimientos, en el tanto, esta tiene incidencia

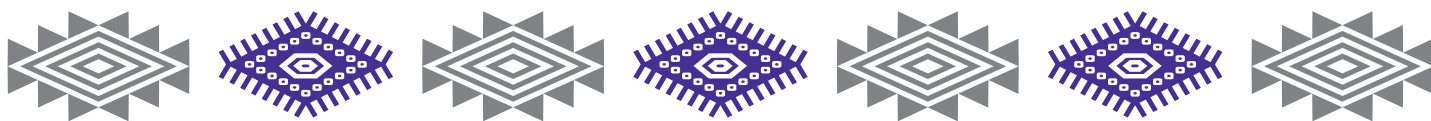
(...) en el clima organizacional, en las formas de liderazgo y conducción institucionales, en el aprovechamiento óptimo de los recursos humanos y del tiempo, en la planificación de tareas y la distribución del trabajo y su productividad, en la eficiencia de la administración y el rendimiento de los recursos materiales y, por cada uno de esos conceptos, en la calidad de los procesos educacionales (Alvariño y otros, 2000, p. 1).

Desde la extensa revisión de las investigaciones que han abordado la calidad del rendimiento escolar desde la perspectiva de la gestión, los autores analizan tres enfoques: a) centrado en las desigualdades; b) centrado en factores de incidencia escolar y c) sobre las variables de gestión. Al respecto del enfoque centrado en las desigualdades, y superando las apreciaciones del Informe Coleman, se indica que la investigación consideró enfoques teóricos más recientes que plantean modelos explicativos integradores, en los que si bien se reconoce la influencia social y cultural de origen de los estudiantes sobre el aprendizaje, tanto en el acceso como en los procesos, en las expectativas del personal docente y en los resultados de la actividad escolar, se toman en cuenta aspectos internos de las instituciones.

En el caso del enfoque centrado en factores de incidencia escolar, la investigación ha caminado desde dos aristas: una, considera que la escuela debe modificar a los estudiantes al considerar su condición de origen; otra, avala la idea de que sólo cambiando a la escuela, y ajustándola a los códigos de la cultura del estudiante y su aprendizaje, es que se puede lograr el cambio. Pero en ambos casos, en estudios efectuados en gran Bretaña, Estados Unidos y Chile, hay un reconocimiento al papel del centro escolar en los aprendizajes del estudiante y en él, al papel del liderazgo del director -un liderazgo profesional de carácter firme, pro-positivo, participativo y con competencia profesional-, y el trabajo cooperativo. Desde esos estudios, los autores sostienen que los antecedentes revisados en la literatura, validan la idea de que el desempeño de los miembros de una comunidad escolar, puede ser alterado por la institución educativa, de manera que la gestión escolar juega un papel esencial en la mejora educativa.

El enfoque sobre las variables de gestión, y la gestión vista desde distintos modelos, aporta una rica diversidad de aspectos para mirar el impacto de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes, en el que interesa el liderazgo, no sólo del director, sino de quienes están directamente involucrados como actores responsables de la educación de los estudiantes.

De manera importante para los efectos de las escuelas que promueven una educación inclusiva, interesan las investigaciones sobre las relaciones de la escuela con la comunidad. Como conclusión en este ámbito, el estado del arte muestra que por sí solas, las escuelas no pueden enfrentar adecuadamente la educación de los estudiantes, pues los padres y madres deben estar involucrados; las escuelas requieren conocer por evaluación también, las necesidades de las



comunidades a las que sirven para atenderlas efectivamente, y para ello, es necesario un entrenamiento específico del personal docente para desarrollar relaciones efectivas con las familias. El liderazgo se torna entonces, esencial.

2. Liderazgo y administración escolar

Para una escuela que opta por la educación inclusiva, la administración constituye uno de los elementos clave para su desarrollo, en especial porque hoy día, las escuelas se mueven en contextos más complejos y competitivos y desde enfoques que profesan un discurso pedagógico asido a valores y problemas propios de la racionalidad de las teorías de la administración con influencia del discurso empresarial que parece necesario trascender. En el caso de América Latina, se trata de una temática de reciente presencia (1990) en especial en materia de política educativa. En ese sentido, en Iberoamérica, España es el país en el que ha gestado más producción académica en el ámbito de las Facultades de Educación (Miñana, 2002).

La investigación que revisa Miñana (2002, p. 25), le hace sugerir que ésta procura encontrar “(...) el mecanismo y los factores que determinan la eficiencia escolar, de modo que una vez aislados puedan promoverse intencionada y sistemáticamente en la organización escolar de cualquier centro educativo, sea cual fuere su nivel o su contexto sociocultural”.

Entre los factores para las escuelas eficaces, está el liderazgo fuerte, competente y positivo, no obstante, los cuestionamientos que se le han hecho, en término de cómo echar a andar esos factores y desde qué mecanismos y perspectivas.

El enfoque eficientista basado en las lógicas de la racionalidad empresarial, es sólo uno de los movimientos que analizar la gestión escolar y en el papel del liderazgo. Pero otros movimientos, de carácter más socio cualitativo, son reseñados por el autor para exponer los trabajos que analizan el interior del centro educativo exitoso, sus procesos y factores, como las personas y los recursos. Al respecto, mencionan el Internacional handbook of Educational Change (1998)².

No menos importantes son los estudios etnográficos y sociolingüísticos, que recogen la interacción en el aula en contextos de multiculturalidad. Temas como el bilingüismo, la atención de poblaciones vulnerables, en riesgo, minorías, el efecto del género, logran en la década de los noventa, mayores desarrollos teóricos para su comprensión, respecto a años anteriores.

De manera reciente, están los trabajos investigativos que estudian los individuos en la organización escolar, mucho más cercanos a la temática de las escuelas inclusivas en el sentido de explorar el papel del liderazgo. De acuerdo con Miñana, y para los efectos del tema que nos ocupa, es en los enfoques cognitivos, donde el aprendizaje organizacional de Argyris y Schön (1996), representa una teoría en auge en el campo educativo. Pero independientemente de los abordajes existentes diversos, queda claro desde el estado del arte que Miñana realiza, que no hay un modelo único para analizar la gestión escolar, pues la diversidad de contextos y el tiempo, dan un abanico múltiple de explicaciones y abordajes.

2. Puede localizarse una versión preliminar y limitada de la versión completa del manual en: http://books.google.co.cr/books?id=kcxQx10BCbkC&printsec=frontcover&hl=en&source=gbs_navlinks_s



Se puede afirmar que en el caso de la educación inclusiva, el liderazgo desde la gestión escolar, es uno de los factores señeros para explicar, comprender y proponer líneas de trabajo promotoras de un centro educativo de calidad, en el que la inclusión sea una de las principales vertientes de su vida cotidiana.

UNA MIRADA AL LIDERAZGO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Las características y estilo de la dirección

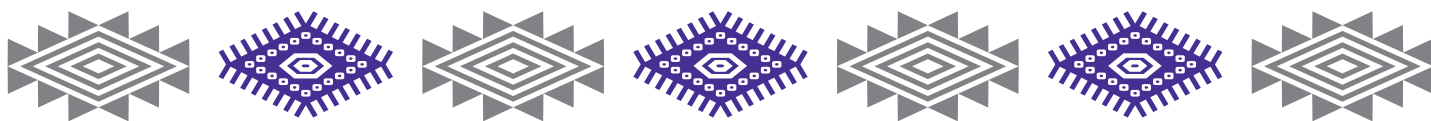
El liderazgo como tema en general y el educativo como una de las focalizaciones en particular, está asociado de manera puntual con la figura de quien ocupa el cargo de dirección en un centro educativo. No obstante, en la abundante literatura relativa al liderazgo, hay un creciente reconocimiento al papel que tienen todas las personas en una organización escolar, -educadores en diferentes cargos y en todos los niveles-, como líderes, sin que ello merme la función de quien lidera el centro escolar. Al respecto, se asume que la calidad de las instituciones educativas, tiene en las competencias, dedicación y estilo de liderazgo del equipo director, una fuerte dependencia (Alvarez, 2001) y se reconoce además, la complejidad del liderazgo, en el entendido de las múltiples variables y condiciones que hacen posible o no, un estilo de liderazgo.

La figura de la dirección ocupa un lugar privilegiado en la literatura del liderazgo educativo. hay evidencia de que los líderes a cargo de la dirección de los centros educativos pueden marcar una diferencia en ellos y en los estudiantes si cuentan con autonomía para tomar decisiones importantes para su vida (Pont, Nusche y Hopkins, 2006). Normalmente, se asocia a una serie de características que habría de poseer la persona que dirige, entre ellas (Davis y Thomas, 1992. Citado por Cuevas y Díaz, Op.Cit.):

- ◆ Visión clara de lo que puede ser una escuela.
- ◆ Animación de los otros para el logro de esa visión.
- ◆ Altas expectativas de los docentes y estudiantes en el aprendizaje.
- ◆ Observación del profesorado.
- ◆ Ayuda al profesorado en sus problemas.
- ◆ Preocupación por el uso adecuado del tiempo.
- ◆ Evaluación continuada del rendimiento de los estudiantes.
- ◆ Uso de los resultados para orientar la planificación docente.

Se trata de características asociadas al trabajo de las personas, a su motivación y al uso de los productos educativos. Se trata de aspectos que finalmente remiten a una manera de ser que se aspira tenga quien dirige la institución. Ello refiere al tema de los estilos.

De los numerosos estudios sobre el liderazgo, se encuentran registros sobre clasificaciones de estilos de dirección, que bien pueden servir como insumos para identificar aspectos útiles para analizar y proponer el tema del liderazgo en instituciones educativas que promuevan y desarrollen una educación inclusiva. Por ejemplo, se alude a formas de liderazgo: transformacional, transaccional, institucional, profesional y de influencia. El liderazgo transformacional responde a



las necesidades de los miembros y busca su implicación; establece relaciones de estímulo recíproco; el líder es convertido en agente moral; convencen a los otros de su visión de escuela y los comprometen en su logro. El liderazgo transaccional, es aquel en el que se establece un cambio de “algo por algo”, mientras que el liderazgo institucional va unido a la organización y es ejercido por quienes son elegidos o designados para dirigir a los miembros. Finalmente, el liderazgo profesional es otorgado por los miembros de la organización para dirigir por reconocimiento, los procesos de la organización. Se aprecia desde el conjunto de características anteriores, que el liderazgo transformacional, que involucra a los demás, en la actuación del líder, es el que muestra mayor amplitud de la participación de la comunidad, por lo que cuenta con una buena aceptación.

Algunas descripciones en otros tipos de clasificación, muestran aspectos interesantes. Por ejemplo, el liderazgo de influencia, propone en el liderazgo, tres aspectos principales: a. Las características del líder o del grupo de líderes; b. El grupo de seguidores y las relaciones que mantiene con el líder; c. Las condiciones del contexto. Esta manera de asumir el liderazgo aporta factores externos a las condiciones únicas de personalidad que con frecuencia se han atribuido como uni causales al líder. La forma y el sentido de las actividades que se realizan en una institución, tienen una importancia sustantiva en el desarrollo del liderazgo.

Por otra parte, hay una clara perspectiva en la literatura respecto al rol del líder de una institución educativa: habría de ocuparse más de los problemas educativos o de focalizar este tema, que los asuntos burocráticos. En otras palabras, conviene diferenciar entre gestión y liderazgo que tienen sus diferencias, pues el líder asume la gestión con otras metas. El líder se ocupa de los cambios y cómo afrontarlos, posee una visión de futuro para la que construye una orientación con sus estrategias, y coordina con las diversas personas para tal orientación. El gestor se ocupa de la complejidad de la organización, se fija en metas, presupuestos, se limita a las dotaciones de recursos de la institución y del personal proporcionado o disponible, y se maneja con estrictos controles. Para Kotter (2001) el liderazgo no es mejor que la gestión ni puede ser sustituido por ella, pues son dos sistemas de acción distintos y complementarios, con características y funciones propias, indispensables para la organización. Mientras el líder crea visión y estrategias de alcance futuro o a largo plazo, el gestor produce planes y planifica para producir resultados. El líder es exhaustivo en la recolección de datos, articula dice Kotter, con una buena visión porque son pensadores bien fundamentados dispuestos a asumir riesgos. Se trata de una visión en la que interesa, no tanto su originalidad, como la utilidad que puede tener en los intereses y necesidades de la población a la que sirve, por lo que no hay que confundir la sobregestión con el liderazgo, pues con frecuencia hay instituciones sobregestionadas pero poco lideradas, en las que tanta gestión sobre todo si es de corto plazo, conduce a un hoyo negro consumidora de tiempo y energía. Toda planeación competente entonces, requeriría de una visión útil que lo guía, advierte Kotter. En una perspectiva de Educación Inclusiva, la institución escolar requiere considerar esa complementariedad y apostar por una adecuada resemantización de los conceptos.

2. Liderazgo y calidad educativa

También el liderazgo se asocia en la actualidad a la calidad educativa (Lorenzo, 1997; Gento, 1995). Por tanto, la categoría calidad educativa, constituye un referente para hablar del liderazgo y de la Educación Inclusiva como un indicador de esa calidad.



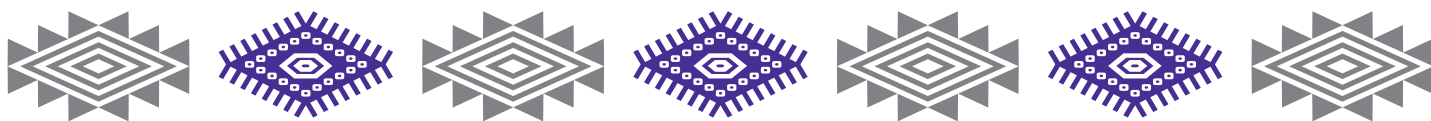
La calidad de la educación, es un concepto que cobra un gran peso en la retórica educativa con posterioridad al discurso del “derecho a la educación”, pero adquiere en el momento actual, un ámbito de cobertura conceptual mucho más amplio y rico cuando lo asociamos a variables contextuales en el contexto de la Educación Inclusiva. Esto es particularmente notorio, cuando en el discurso educativo y social más reciente, emerge la expresión “diversidad cultural” y se incorpora de manera activa a los pronunciamientos y declaratorias de educación en todas las latitudes. Al respecto, desde la Declaratoria que universaliza los Derechos humanos, se han dado diversos eventos que colocan por ejemplo, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de la niñez, como uno de los aspectos más significativos en las sociedades contemporáneas. De manera específica, la Convención sobre los Derechos del Niño y la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos”³, establecen el reconocimiento y el respeto por las diferencias. Y luego la “Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad”⁴, indicaron el nuevo camino que debía tomar la educación. Se destaca y se pone en evidencia la atención a la diversidad, a los alumnos con necesidades educativas especiales y se impulsa el desarrollo de la escuela inclusiva (MINEDUC, 2005). Con la Declaración de Salamanca, en Europa y América Latina y el Caribe se incitó a los Estados a crear políticas educativas, presentando nuevos retos a la educación, donde cada país habría de implementarlos de acuerdo con sus propios recursos humanos, tecnológicos y materiales. Pero en el caso de Latinoamérica, se presenta el problema de la disponibilidad de los recursos, la creciente brecha socioeconómica que no merma con la educación, sino que paradójicamente parece ser que ésta la intensifica aún más, pues la mayor capacidad en el acceso no ha ido acompañada en mejora de la calidad de la enseñanza. A la vez, la enseñanza parece no dar respuesta a las necesidades presentadas por los estudiantes. La evidencia está en los porcentajes de repetición, deserción, abandono y ausentismo escolar, provocando desigualdad social (Blanco, 1999). Todos estos son aspectos de particular relevancia para quienes lideran los procesos educativos en los centros escolares que hay que considerar.

También se aprecia cuando se habla de calidad educativa, la relación con la escuela efectiva o de calidad, en referencia a que en ella se encuentran presentes los siguientes indicadores (Rosales, 2008):

- ❖ Normas y objetivos comunes asumidos en un proyecto educativo.
- ❖ Trabajo en equipo del profesorado y toma de decisiones compartida.
- ❖ Organización y funcionamiento ágiles con claro liderazgo de la dirección.
- ❖ Estabilidad del profesorado.
- ❖ Programas de formación en función de las necesidades del centro.
- ❖ Planificación y coordinación curricular entre el profesorado con mecanismos para la evaluación continua de los alumnos.
- ❖ Alto nivel de participación escolar de los padres y las madres.
- ❖ Espíritu de escuela.
- ❖ Utilización racional del tiempo.
- ❖ Apoyo efectivo de las autoridades de las que dependen. (Casanova, 1992 en Rosales, 2008).

3. Aprobada en Jomtiem, Tailandia, en 1990 y reafirmado en el Foro Mundial de Dakar el año 2000.

4. Salamanca (España, 1994) en colaboración con la UNESCO.



Sin embargo, los recursos necesarios para el desarrollo de los aprendizajes, constituye un indicador sustantivo, que con frecuencia no cuenta como uno de los aspectos formalmente considerado, en la concreción educativa y que tiene la impronta de ser fundamental para aprender y de manera determinante en las comunidades menos favorecidas. En América Latina no se puede continuar pensando en niños de lápiz y tiza ni en maestros de bitácoras, fotocopias y pizarras. Este es un aspecto importante para una institución educativa y lo es mucho más para aquella que se proponga ser conscientemente inclusiva.

Una ligera mirada a las aulas escolares, permite apreciar que nuestros niños latinoamericanos, deben trabajar con un marcado énfasis en la letra, abandonando otros materiales y formas textuales (gráficas o icónicas, en activas, sonoras, por ejemplo) o con escaso acceso a recursos audiovisuales o multimediales, pero también a materiales simples para la enseñanza de las ciencias, las artes, las matemáticas y que si bien es loable la deferencia por la cultura literaria cuyas repercusiones en el nivel cognitivo son incuestionables, resulta cuestionable no hacer uso de otros recursos para otros procesos educativos. La inclusividad obliga a considerar lo diverso toda vez que está asociada a la calidad de la educación. Y obliga a pensar la calidad más allá de los tradicionales indicadores de cobertura, rendimiento, deserción, para incluir los aprendizajes de todo tipo y las condiciones y mecanismos como éstos ocurren.

En el caso de una Educación Inclusiva, parece entonces apropiado considerar el liderazgo transformacional, en asocio al liderazgo institucional, cuyo desarrollo está vinculado más directamente con la comprensión de las características particulares de las “organizaciones”, sus vínculos con el contexto, sus compromisos y necesidades y por la actuación de los docentes en contextos concretos. Indiscutiblemente se incluyen las orientaciones estratégicas y el liderazgo requeridos, como también lo requiere todo sujeto en la comunidad de la organización. Y este es el punto importante, pues el docente habría de dar una particular contribución a la institución escolar a través del ejercicio de su propio liderazgo: en sus tareas, proyectos, estructuras y procesos (Uribe, 2005).

En la idea de un liderazgo educativo con enfoque de Educación Inclusiva, los docentes se convierten en transformadores, en actores que promueven la crítica y toman decisiones constructivas. Bajo este esquema, la organización es una organización que aprende, de manera que el líder se torna más inclusivo, a la vez que producirán líderes con quienes comparten el liderazgo. Es la idea de colíderes de Bennis (1999). Esto permite incorporar al centro escolar y su comunidad.

EL LIDERAZGO EN LA ESCUELA INCLUSIVA

La escuela inclusiva puede ser vista como uno de las modalidades de educación con calidad que se gesta y consolida desde la actuación de quien la dirige, en la conjunción de esfuerzos, recursos, procesos y sueños de su comunidad y de cuya actuación los individuos se ven promovidos con más calidad de vida. En la idea de la inclusividad más allá de la de personas con una manifiesta necesidad especial normalmente atribuida a condiciones de discapacidad física, se cuenta con una conocida herramienta para desarrollarla: el Índice de Inclusión⁵, propuesto en Inglaterra y

5. Disponible gratuitamente en el sitio en Internet: <http://www.unesco.cl/esp/biblio/ediciones/105.act?menu=/esp/biblio/ediciones>



usado en diversos países. Al respecto Duk (2008), considera que la inclusión en la escuela “permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas, ya que reduce las barreras de aprendizaje y participación, maximiza los esfuerzos y recursos de apoyo y genera una cultura de evaluación que promueve la innovación y estimula la excelencia” y con el cual una institución desarrolla la colaboración apuntando a la calidad del aprendizaje de su comunidad. El Índice también representa una guía que puede ser trascendida, adecuada y enriquecida en cada centro, por lo que la inclusividad educativa no la hace el Índice, sino que éste potencia procesos para el aprendizaje comunitario de la inclusividad para una educación de calidad.

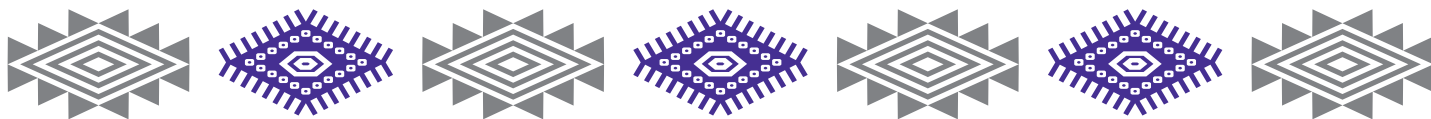
En otra arista del tema, podemos decir que el planteamiento de las condiciones de inclusividad educativa asociado al liderazgo implica de modo directo y determinante, a las personas, y no sólo a la persona que dirige el centro escolar. Por lo tanto, son fundamentales las características de las personas y las condiciones que generan en los espacios y en los procedimientos, las ideas que impulsan en los proyectos que gestan y el armado que proponen para echar a andar el centro con perspectiva de inclusividad educativa.

Ainscow (2001), quien ha investigado los centros escolares y se ha preguntado acerca de la creación de contextos educativos que permitan llegar a todos los estudiantes, ha encontrado que es necesario:

1. Partir de las prácticas y conocimientos que posea el colectivo para apuntar por el desarrollo del potencial del grupo.
2. Favorecer el uso de la creatividad del grupo.
3. Considerar las diferencias de las personas como oportunidades de aprendizaje y valorar qué otras cosas requieren las personas para su retroalimentación.
4. Evaluar las barreras a la participación, descubriendo las dificultades que tienen los estudiantes para aprender y proponer ajustes para favorecer el aprendizaje.
5. Usar los recursos disponibles de manera eficiente para apoyar el aprendizaje, en especial el recurso humano, procurando la cooperación de los integrantes
6. Desarrollar un lenguaje derivado de la práctica, que implica observar las prácticas de los docentes, grabar clases, por ejemplo, que además provoque la reflexión y la experimentación.
7. Crear condiciones que animen a las personas a correr riesgos y que ese riesgo fuese apoyado con la colaboración de la comunidad escolar.

Considera también, que cuando las comunidades se piensan aprendices, hay una significativa mejora en la comunidad total, una mejora de las prácticas pedagógicas, convirtiéndose en escuelas inclusivas, concepto que Senge llama organización de aprendizaje (OA), capacitadas para ampliar su aprendizaje para crear el futuro. Susan Rosenholtz las denomina escuelas en movimiento (Ainscow, 2004), alertas en la mejora, dispuestas a derrumbar las barreras al aprendizaje, y Marchesi (2006) las considera escuelas garantes del aprendizaje de la convivencia y del aprender a ser. Estos aspectos, desde luego se ven reflejados en lo que el Informe Delors (1996) denominó los cuatro pilares del aprendizaje como medios para construir una educación de calidad.

La complejidad de la tarea de la inclusión en materia de procesos educativos, involucra así y en primerísimo lugar, a las personas, de las cuales dependen las ideas y los mecanismos que en la



escuela se desarrollen para generar un servicio comunal educativo de totalidad. Y eso, se expresa en redes de apoyo que pueden incluir a otras instancias fuera de la escuela, convirtiendo los espacios generados en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Desde luego que estas características y aspiraciones de una comunidad escolar con el referente de la inclusividad que paralelamente asume la calidad, no puede obviar la totalidad de la vida escolar. Asumir la totalidad de la vida escolar, significa asumir la cultura escolar como concepto interiorizado, significa transformarla en cultura inclusiva que se caracteriza porque es innovadora, colaboradora, de altas expectativas, con valores claros y socializados, con miras a los apoyos comunales y con un claro liderazgo de los docentes (Bolívar, 1996), de otra manera no puede haber cambio. Por lo tanto, el cambio se da en el liderazgo desde su concepción hasta su concreción.

Se trata de un liderazgo que finalmente como el mismo Ainscow (2004), afirma, no es transaccional, de control o poder, sino de reconocimiento a la individualidad, que ofrece visiones de globalidad de la escuela y de respeto a las particularidades de las personas de la comunidad y a las particularidades de los grupos, es decir, un liderazgo que provee los mecanismos para las transformaciones. Aquí el problema que se puede encontrar con frecuencia, es cuando hay un abierto sistema de resistencia, por ejemplo, de un grupo de personas con influencia, decididos a obstaculizar o a no cejar en la resistencia, o bien, cuando el poder lo toma un grupo en especial o el director y un pequeño grupo especial. En ese sentido la disposición del grupo debe ser considerada como una de las variables que acompañan a la dirección en su liderazgo efectivo y esto tiene que ver con lo que señalan Hersey y Blanchard (1977, en Murillo, 2006) refiriéndose a la madurez y que Cortés (2004) refiere en la idea de la motivación de los trabajadores, a la que se añaden los factores propios del ambiente y de los incentivos.

Por el contrario, cuando el liderazgo se establece en climas de mayor contenido democrático, de mayor aceptación de los grupos y de las personas, o cuando hay un respeto por la línea que marque la dirección, cuando esta va orientada a promover cambios que apuntan a la calidad, los resultados pueden ser más claros, rápidos y efectivos. Y aunque existen técnicas para apuntar a disminuir el rechazo o la resistencia, no siempre resulta sencillo obtener los resultados a los que se aspira por parte del líder. Por ello, la idea del liderazgo distributivo puede ser, en los contextos educativos difíciles, una tendencia que procure realizar cambios en la escuela.

Los cambios en el centro educativo, incluyen cambios en la cultura. Podemos ver la cultura como aprendizaje social en la idea de Jesús de Mosterín (1994), por lo que comprende procesos, poder, creencias, ideas, objetos, productos, aspiraciones. Y uno de los aspectos culturales que hay que trabajar en la cultura, es la colaboración en tanto concepto y práctica y en todos los niveles. Trabajar la idea de la colaboración conduce inevitablemente a tomar en cuenta al otro y lo otro, es un paso a la inclusión y a la calidad, porque en la colaboración se gesta la sinergia, los compromisos y la integración de toda la comunidad. Las escuelas sinérgicas son siempre escuelas efectivas.

1. Lo que debe ver el líder

Para el desarrollo del liderazgo transformacional, en una institución y con poder distributivo, la participación es esencial. Aún con las dificultades que pueda suponer los rechazos, siempre hay



personas que están dispuestas y creen en el líder escolar. Por ello, el directivo en su construcción del liderazgo requiere:

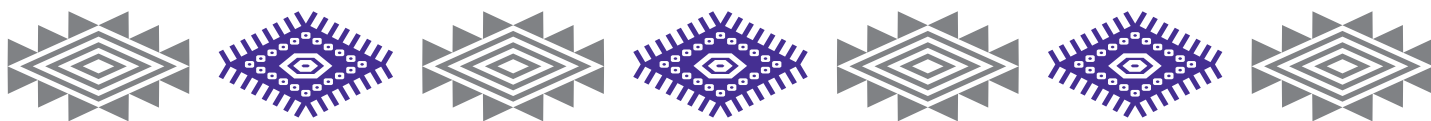
- ◆ Conocer las capacidades del personal.
- ◆ Explorar las iniciativas de las personas del centro.
- ◆ Tener claridad sobre los recursos reales y posibles.
- ◆ Tener claridad sobre las responsabilidades de cada una de las personas que laboran en el centro.
- ◆ Conocer a profundidad la normativa.
- ◆ Tener capacidad para delegar en otros.
- ◆ Poseer confianza en las capacidades que tienen las personas para resolver problemas.
- ◆ Generar condiciones para el intercambio de experiencias, conocimientos y aprendizajes.
- ◆ Disponibilidad para impulsar cambios, adecuaciones y flexibilizaciones en el trabajo.
- ◆ Madurez emocional para afrontar las resistencias del personal a los cambios.
- ◆ Proponer investigaciones y usar los resultados de las investigaciones.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el éxito de una institución escolar no responde solamente a la figura de la dirección, sino que tiene que ver con procesos y con la relevancia de lo que allí ocurre, así como con la participación de otros actores, con los recursos⁶ y vínculos con el contexto. La actitud como gestora de participación, parece ser un elemento esencial en los procesos de inclusión educativa, de manera que asociado al liderazgo institucional, se refuerza la idea de que el liderazgo pueda ser más distribuido, tarea que sí depende de la persona que dirige la institución. Entonces, pareciera que la idea de prácticas adecuadas es más significativa que la formación del profesorado, que sin desmerecerlo, resulta ser más dinámica que la formación misma.

Otras características han sido asociadas al líder (rosales, 2000):

- ◆ Es innovador.
- ◆ Es un original.
- ◆ Desarrolla nuevos caminos.
- ◆ Se concentra en las personas.
- ◆ Inspira confianza.
- ◆ Tiene una visión a largo plazo.
- ◆ Pregunta qué y por qué.
- ◆ Su visión es conceptual.
- ◆ Desafía lo establecido.
- ◆ Es un desobediente en orden superior.
- ◆ hace lo que debe hacer.
- ◆ Intenta lo imposible.
- ◆ Es soñador.

6. No obstante, hay investigaciones como la de Arró y otros (2006) que sostienen que una mayor provisión de recursos no garantiza la inclusividad en las escuelas, como tampoco la formación del profesorado, pues son las actitudes del profesorado y de la comunidad en general las que hacen la diferencia.

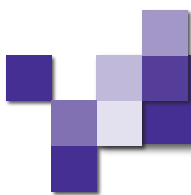


2. Liderazgo ¿de qué tipo?

La tarea de pensar en el liderazgo escolar, conduce inevitablemente a la tarea propia de un centro escolar, por ello es que podemos decir sin lugar a dudas, que el centro escolar requiere en su dirección, en su comunidad docentes, de un liderazgo pedagógico. Un liderazgo de este tipo, está orientado al aprendizaje de los estudiantes pero lleva inevitablemente a pensar en el tipo de concepción de ser humano, de sociedad y de calidad de vida a la que se aspira. En ese sentido es que la efectividad de una escuela no se mide por los resultados exclusivos de promoción, si éstos no consideran el contexto en el que el aprendizaje ocurre, así como la noción misma de promoción. Promoción más allá de superar las normas de aprobación, para ubicarse en el ámbito de la vida. Esto supone que los estudiantes aprenderán en la escuela; a ser asertivos, solidarios y colaboradores; valiosos, responsables y participativos; efectivos y eficientes; plenos. Aprendizajes que llevan a los estudiantes a ser plenos, requieren de centros escolares donde las familias estén integradas con la administración y formen en conjunto un equipo directivo que suma en la cadena de la plenitud de la institución. Y desde luego, se requiere una institución que posea un proyecto claro, equipos de trabajo, estabilidad laboral, trabajo coordinado y planificado, agilidad en el funcionamiento y liderazgo distribuido con una cabeza clara que da sentido a la acción completa de la institución que encuentra apoyos en las familias, el profesorado y en las autoridades.

El tipo de líder que se requiere para la Educación Inclusiva, habría de conducir a la escuela con palabras de Marcelo y Estebananz (1999, p. 49) a “reconvertir la dirección de su progreso para asumir y dar respuesta a una sociedad cada vez más diversa, heterogénea, discontinua, plural, local y centrífuga”.





Tema 3



Insumos para la Elaboración del PSPI

Actividad I.

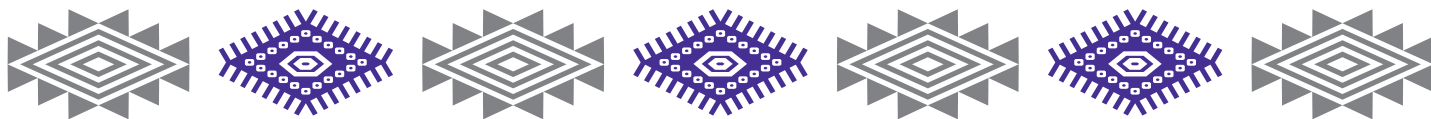
En comunidad describimos las fases que tiene nuestro “proyecto educativo”, asimismo explicamos el objetivo de cada una (podemos considerar los productos elaborados por nuestra comunidad educativa en las unidades de formación 2 y 3):

Fases	Componentes	Objetivo

3.1. Diagnóstico Situacional Inclusivo

El Diagnóstico Situacional Inclusivo, se constituye en un espacio y momento que favorece la participación y organización de los miembros de la comunidad, con el fin de identificar las necesidades, problemas, aspiraciones, vocaciones y potencialidades productivas del contexto, apoyados en instrumentos adecuados y pertinentes al proceso.

El Diagnóstico Situacional Inclusivo, en esencia es intra–institucional e inter-educativo, porque la educación especial con enfoque inclusivo tiene un carácter integral y multidisciplinario multi-dimensional, frente a este desafío es importante que en el PSPI en su fase de diagnóstico, tiene



que ser comunitario, participativo, complementario y con corresponsabilidad de todas y todos los sujetos sociales de la comunidad, para reconocer y responder a la demanda.

a. Diagnóstico intra-institucional

Comprendido como un auto diagnóstico institucional, que nos permite un reencuentro con nosotros mismos, referido a las acciones educativas que realizamos, reconociendo, valorando y fortaleciendo la identidad institucional sin dejar de lado las vocaciones, potencialidades y proyecciones de la institución en relación a la comunidad y/o sociedad.

El diagnóstico intra-institucional, es realizado por los mismos actores de la institución, siendo éstos parte y producto del mismo, hallándose en todo el proceso en una situación dinámica, que se vincula a procesos educativos inclusivos de la vida, en la vida y para la vida, en la misma comunidad y sociedad.

El diagnóstico situacional inclusivo intra-institucional, permite detectar, organizar y analizar las diferentes necesidades, servicios, problemáticas o situaciones a ser resueltas.

b. Diagnóstico institucional inter-educativo

Para la elaboración del PSPI, es importante recurrir a varias fuentes relacionadas con los procesos educativos de características inclusivas, que nos servirán como “insumos”. En el ámbito de Educación Especial, se convierten en muchos casos, en componentes fundamentales, porque inciden de forma directa en la cualificación de los procesos educativos: *una de las fuentes primordiales* es el mismo Sistema Educativo Plurinacional y sus diferentes Subsistemas y ámbitos educativos, donde se desarrollan propuestas, actividades y otras investigaciones que fortalecen el enfoque inclusivo, se presenta como fuente primaria e imprescindible la: Estructura curricular del SEP, Educación Especial con enfoque de educación inclusiva y todos sus componentes y el diagnóstico intra e interinstitucional del CEE .

En este contexto es importante recordar que el proyecto, es una estrategia educativa, que permite a los CEEs involucrarse y fortalecer las relaciones educativas con otros subsistemas y ámbitos del Sistema educativo Plurinacional, a través de actividades cotidianas, vivenciales de la misma comunidad educativa. Coadyuva a construir y transformar la realidad de su misma comunidad, y que establecen relaciones de respeto a la diversidad y convivencia en armonía; por ésta situación es importante realizar un diagnóstico del contexto amplio, incorporando no solo al ámbito de educación especial y CEE, sino su entorno social, cultural y las relaciones interinstitucionales, con quienes de manera permanente o circunstancial desarrollamos o desarrollaremos alianzas estratégicas, para efectivizar acciones educativas, a favor de los estudiantes con discapacidad.





Lecturas Complementarias

“Profesorado, Cultura y Postmodernidad”

Ed. Morata, Andy Hargreaves- Madrid 2003

Confianza en las personas o confianza en los procesos

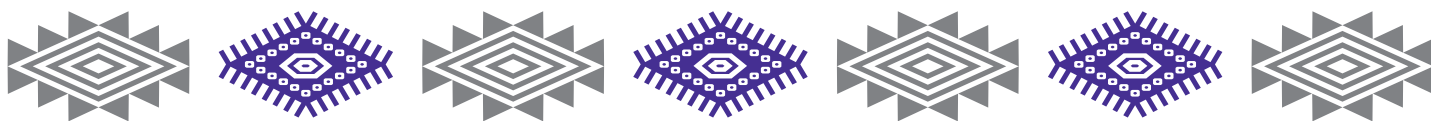
En la lucha entre el control burocrático y la potenciación profesional que acompaña la transición a la postmodernidad, las relaciones cooperativas y las formas concretas que adopten son fundamentales. He afirmado que esas relaciones pueden contribuir a difundir la voz de las personas y pueden colaborar también a la reconstitución del control central. Las relaciones de trabajo en colaboración se sitúan en el centro del plan de reestructuración con todas sus posibilidades contradictorias

Un tema onnipresente en la bibliografía sobre el liderazgo compartido y las culturas de colaboración es el truismo de la confianza. Se dice que el establecimiento de la confianza es esencial para la creación de unas relaciones de trabajo cooperativas eficaces y significativas. Según LIEBERMAN y colaboradores, “la confianza y la relación positiva... constituyen el fundamento para construir la colegialidad en una escuela.” LOUDEN, por ejemplo, describe la importancia de la confianza para establecer una relación de colaboración entre él, como investigador, y la profesora con la que trabajaba:

La confianza que desarrollamos era de carácter muy personal. Descubrimos que nos gustábamos, nos hicimos amigos y el proyecto pasó a ser más que un elemento de trabajo para nosotros. Yo disfrutaba trabajando con Johanna y participando en la vida de la escuela; a ella le gustaba que estuviera por allí y esperaba que mi estudio saliese a la perfección.

El valor de esa confianza para las relaciones de trabajo en colaboración goza del más amplio reconocimiento y comprensión, por lo que no es fácil encontrar estudios que traten la cuestión de su significado y carácter sin quedarse en lo superficial. Una excepción es el trabajo de NÍAS y colaboradores, que indican que “hablar de la confianza como si lo explicase todo es... convertirla en una ‘caja negra’, una palabra abstracta empaquetada con significados individuales”. Afirman que la confianza tiene dos dimensiones: previsibilidad y objetivos comunes. Dicen que, “para que exista la confianza, las personas tienen que notar que el otro es muy previsible y comparte en un grado importante los mismos objetivos.” Parafraseando a NÍAS y cois., la confianza puede entenderse como un proceso de mutualidad personal y previsible.

Esta forma de entender la confianza y el legado sociopsicológico del que se deriva ayuda, sin duda, a iluminar nuestra comprensión de la dinámica de las relaciones interpersonales en el contexto de la colaboración en pequeño grupo. Pero este modo de entenderla no ilumina todas las formas de confianza, sino sólo en determinadas condiciones. Son las circunstancias en las



que se desarrollan las relaciones interpersonales las que se mantienen relativamente estables y persisten en el tiempo. Sin embargo, como observa GIDDENS, hay también otras variantes de la confianza, que pueden encontrarse en contextos en los que las relaciones interpersonales son mucho menos estables y persistentes. GIDDENS alude a estos contrastes en su definición básica de confianza:

Podemos definir la confianza como el convencimiento de la fiabilidad de una persona o sistema, con respecto a un conjunto dado de resultados o hechos, en donde ese convencimiento expresa la fe en la honradez o en el amor de otro o en la corrección de un principio abstracto.

En otras palabras, la confianza puede depositarse en personas o en procesos; en las cualidades y la conducta de los individuos o en la adecuación y actuación de sistemas abstractos. Puede ser el resultado de unas relaciones significativas cara a cara o una condición de su existencia.

El paso de las sociedades pequeñas y sencillas a las masificadas y modernistas trajo consigo unos cambios de las formas de la confianza que predominaban en la vida de las personas. Estas transformaciones se manifiestan especialmente en las relaciones cambiantes entre la confianza y el riesgo. Entre ambas cosas existe una relación recíproca. En las sociedades sencillas, el riesgo estaba asociado a un peligro permanente, con las amenazas que suponían los animales salvajes, los ladrones que merodeaban, las hambrunas y las inundaciones. La confianza personal en la familia, los amigos y la comunidad ayudaban a las personas a afrontar estos riesgos permanentes. En las sociedades sencillas, el riesgo era algo que había que minimizar o evitar. En las organizaciones y sociedades modernas, de masas, el riesgo y la confianza adoptan cualidades diferentes. En las escuelas secundarias modernas, de masas, por ejemplo, hay con frecuencia demasiados adultos como para conocerlos bien a todos. El personal cambia con frecuencia, incluidos los líderes. La confianza en las personas no basta. Cuando los individuos clave se marchan o los líderes cambian, una dependencia exclusiva o una confianza personal puede provocar una inestabilidad masiva. En parte, esta clase de problemas de las sociedades de complejidad industrial creciente explica la aparición de formas burocráticas de organización, constituyendo un persuasivo elemento a favor de las mismas. Los cambios cada vez mayores y la creciente complejidad llevaron al declive de las formas tradicionales de autoridad. En consecuencia, en las sociedades y organizaciones modernas, de masas, tenía que surgir otro tipo de confianza: la confianza en los procesos y en los sistemas abstractos.

Sin embargo, como vimos en el Capítulo II a través de la obra de Max WEBER, de forma un tanto trágica y paradójica, la garra de hierro de la moderna burocracia pervirtió el curso de la confianza en el sistema. La previsibilidad se transformó en inflexibilidad. Las relaciones y la capacidad de respuesta quedaron estranguladas por las reglas y los reglamentos. A menudo, cuando crecieron y se estabilizaron, las modernas organizaciones burocráticas se hicieron demasiado inflexibles y servidas de sí mismas como para responder a las circunstancias locales y a las cambiantes necesidades. Los intereses de las personas quedaron bloqueados por la inercia del procedimiento. Por tanto, la confianza en la autoridad impersonal y en la pericia técnica comenzó a reducirse. Se destruyó la confianza en los principios abstractos. Se criticaba y se sigue criticando a las escuelas secundarias modernas, por ejemplo, porque son unas enormes organizaciones burocráticas incapaces de construir un sentido de comunidad, de garantizar la lealtad y el apego de sus alumnos



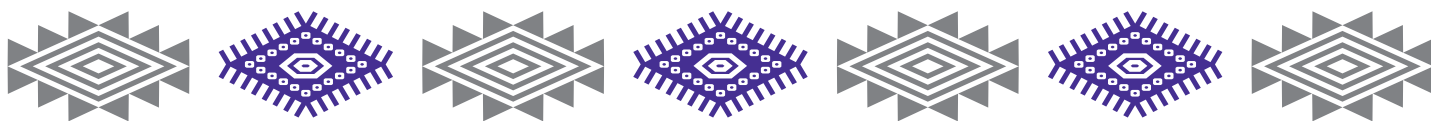
y de responder al mundo social en cambio que está a su alrededor. De igual modo, los modelos de cambio y de reforma educativos que prevalecen han sido criticados por su aplicación de arriba abajo, estandarizada y burocrática a sistemas enteros, pasando por alto los objetivos y las personalidades de los profesores y los contextos en los que trabajan.

La transición de la modernidad a la postmodernidad marca la aparición de dos nuevos tipos de confianza en los procesos junto con la reconstrucción de clases más tradicionales de confianza personal. En las sociedades postmodernas, la forma y la articulación cambiante de la actividad corporativa desde la gran factoría, de masas, a los centros de trabajo más pequeños y dispersos está dando lugar a dos importantes tendencias en la reconstrucción de la confianza.

En primer lugar, está la reconstrucción de la confianza personal. En los medios empresariales y educativos se aboga cada vez más y de forma más generalizada por hacer más significativa la unidad local de la empresa para quienes trabajan en ella y más potenciada para responder a las necesidades de su medio local. Se insiste en la reconstrucción de la intimidad, la cordialidad y la confianza personal para establecer unas relaciones de trabajo cooperativo remuneradoras y productivas también. Teniendo presentes estos fines, muchos distritos escolares han iniciado programas de autogestión de escuelas. Las grandes e impersonales escuelas secundarias también buscan cada vez más la posibilidad de crear dentro de ellas miniescuelas o subescuelas, más pequeñas y autónomas, que tengan más sentido para alumnos y profesores y se autodeterminen.

Sin embargo, esta reinención de la confianza personal es un arma de doble filo. La confianza personal puede construir la lealtad, el compromiso y la eficacia por la redoblada capacidad que se deriva de la participación en las decisiones. Pero también puede reintroducir los problemas del paternalismo y la dependencia que caracterizaban las formas tradicionales y premodernas de autoridad y organización. En efecto, en el Capítulo IX vimos que, en las organizaciones pequeñas y en unas condiciones de liderazgo excepcionalmente fuerte de carácter personal, prosperan más las culturas de colaboración escolares. Esto puede transformar la confianza colectiva interna en complacencia colectiva, lo que lleva consigo la reducción de la capacidad y de la disposición a relacionarse con el exterior y aprender de otros tipos de pericia ajenos a la escuela que no se basen en unas relaciones personales inmediatas y de confianza. En condiciones de este tipo, puede darse una excesiva dependencia del director, como responsable de las relaciones externas.

La dependencia exclusiva de la confianza personal y las formas de colaboración que se fundan en ella conducen al paternalismo y al localismo. La confianza adicional en la pericia y en los procesos contribuye a que las organizaciones postmodernas se desarrollen y resuelvan las dificultades de forma continua en un ambiente en el que problemas y retos son permanentes y cambiantes. Los procesos en los que hay que confiar son aquellos que maximizan la pericia colectiva de la organización y mejoran sus capacidades de resolución de problemas. Entre ellas, están la comunicación mejorada, la participación en la decisión, la creación de oportunidades de aprendizaje colegial, el establecimiento de relaciones permanentes con ambientes externos, el compromiso con la investigación continua, etcétera. La confianza en las personas sigue siendo importante, pero la correspondiente a la pericia y a los procesos la supera. La confianza en los procesos es abierta y arriesgada, pero, probablemente, sea esencial para el aprendizaje y el perfeccionamiento.



Esto significa que, en los sistemas escolares postmodernos, el riesgo es algo que hay que asumir, en vez de evitarlo. La asunción de riesgos favorece el aprendizaje, la adaptabilidad y el perfeccionamiento. Es posible que haya que ampliar la confianza que supone trascendiendo el conocimiento interpersonal que construye las culturas de colaboración antes descritas. Estos conocimientos y culturas son importantes, sobre todo en las escuelas y equipos pequeños, pero las escuelas mayores y con un ritmo de cambio más rápido exigen la presencia de unos profesores que también puedan depositar su confianza en los procesos; que puedan confiar en sus colegas de forma provisional, antes, incluso, de llegar a conocerlos bien. Esto no supone defender una colegialidad artificial, que pueda reemplazar la confianza en la organización por trucos gerenciales, sino abogar por un tipo de confianza que trascienda el conocimiento profundo de las relaciones interpersonales. El establecimiento de la confianza es fundamental para reestructurar la educación. El reto de la confianza consiste en reconstruir unas relaciones de trabajo en colaboración entre colegas próximos que refuerce la significación personal sin fortalecer el paternalismo y el localismo. Es también el reto de la construcción de la confianza y la relación entre profesores que quizá no se conozcan demasiado bien, depositando su mutua confianza en la complementariedad de sus respectivas pericias, sin que esto lleve consigo el desarrollo de la burocracia.

Estructura o cultura

Una tercera tensión presente en la reestructuración educativa y en el modo de organizarla es la que existe entre la estructura y la cultura como centro adecuado de atención para el cambio. WERNER, en un incisivo análisis de los intentos de reestructuración realizados en la Columbia Británica (Canadá), pone de manifiesto esta tensión. Alude WERNER a la llamada que hizo el ministro provincial en 1989 para realizar “una reestructuración fundamental del currículo provincial, centrándose en el desarrollo de la resolución de problemas y del pensamiento creativo” Esta reestructuración propuesta por el ministro suponía elevar el nivel del currículo de primaria; un currículo integrado y común, y el fortalecimiento de los procedimientos de evaluación y de rendición de cuentas.

WERNER rechaza la reestructuración propuesta para la Columbia Británica por ser “un arreglo del currículo clásico”, que refleja la creencia generalizada y profundamente enraizada en la fuerza de la reforma curricular para garantizar un cambio efectivo (sobre todo, si está apoyado por algún tipo de formación permanente y por la inspección). En contra de esta orientación estructural del cambio, WERNER sugiere una estrategia alternativa: “estimular el desarrollo del profesorado, fortalecer la cultura de la escuela y construir sobre las prácticas adecuadas que ya se estén realizando en las escuelas”. En realidad, WERNER apoya la estrategia de perfeccionar las escuelas desde dentro, en vez de reformarlas desde fuera. Sostiene que, más significativos que el control centralizado del desarrollo y la implementación curriculares “son los grupos de profesores que buscan formas de comprender y organizar mejor sus programas y dialogan sobre ello, y que emprenden la acción en y dentro de la estructura de sus escuelas”.

A WERNER le preocupa que, a pesar de la retórica de la potenciación profesional, junto con la apariencia de la devolución del poder a los profesores, otorgándoles más responsabilidad para la planificación y la organización de la integración curricular, el ministerio de la Columbia Británica

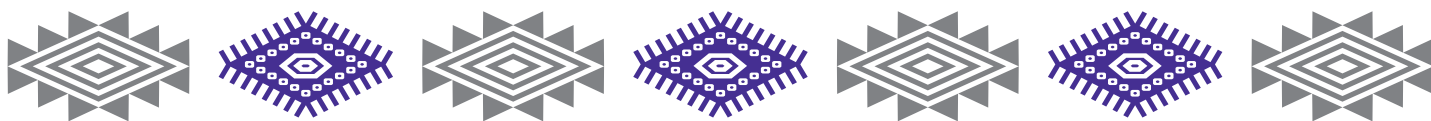


“mantenga el control del currículo, reforzando las pruebas de los alumnos y la evaluación de los programas. Esencialmente, esto significa que cambian poco las relaciones de poder en torno al currículo”.

Aquí, WERNER contrapone a las soluciones estructurales del cambio educativo, políticamente populares, otras, menos de moda aunque más duraderas y eficaces: las culturales. El contraste es rotundo y persuasivo. Los cambios estructurales del tipo propuesto, en principio, para la Columbia Británica subestiman las tradiciones, los supuestos básicos y las relaciones de trabajo que configuran profundamente la práctica real. En consecuencia, también sobrestiman la fuerza de los cambios estructurales para alterar esas prácticas, contando incluso con el respaldo de la formación permanente de los profesores. La imagen a la que responde es la de una poderosa estructura determinante que actúa sobre un cuerpo de práctica relativamente maleable. En este caso, lo importante, con respecto al cambio, es conseguir que las estructuras se establezcan de manera que apoyen los objetivos educativos, para que la práctica se adapte a ellos.

En cambio, el punto de vista cultural considera que la práctica actual está muy determinada por creencias profundas, prácticas y relaciones de trabajo entre profesores y alumnos que constituyen la cultura de la escuela y las tradiciones del sistema. En este modelo de profunda determinación cultural, las reformas estructurales parecen pequeñas, transitorias e ineficaces: tienen poco que hacer frente a la fuerza de la cultura vigente. Desde este punto de vista, el cambio se produce cuando se actúa sobre la cultura, apoyándola, de manera que los profesores, en cuanto comunidad, sean más capaces de efectuar los cambios que redunden en beneficio de los intereses de los alumnos que nadie conoce mejor que ellos. La promoción del cambio se consigue, según esta óptica cultural, mediante lo que WERNER denomina en otro lugar “estrategias políticas de apoyo”; que conceden a los profesores tiempo para trabajar juntos, les ayudan en la planificación cooperativa, les estimulan para que prueben nuevas experiencias (como una nueva práctica o nivel), les involucran en el establecimiento de objetivos, crean una cultura de colaboración, riesgo y perfeccionamiento, etcétera³⁶. En realidad, lo que propone WERNER no es una reestructuración de la escuela, sino la reculturación de la misma.

Aunque hay cada vez más indicios de que es mucho más probable que los cambios culturales profundos de este tipo sean más eficaces para perfeccionar la práctica en el aula que los arreglos estructurales rápidos, la reculturación tiene sus límites. La reculturación traza una línea muy fina entre el respeto a las creencias y perspectivas de los profesores y su mitificación. Cuando se pretende un desarrollo y perfeccionamiento profesionales cooperativos, no puede presumirse la generosidad y el altruismo intrínsecos de todos los profesores. Sus creencias y prácticas no se basan sólo en la pericia y el altruismo, sino también en estructuras y rutinas a las que se han apegado y en las que pueden haber depositado gran cantidad de intereses personales. He mostrado que, con frecuencia, esas estructuras han evolucionado históricamente para satisfacer objetivos políticos y morales muy diferentes de los que muchos consideraríamos importantes. Por tanto, el desarrollo eficaz del profesorado en la construcción del perfeccionamiento colectivo depende de más aspectos que los correspondientes a la simple virtud moral. También depende del control de intereses personales. Por ejemplo, es posible que, en la cultura de la escuela secundaria, la colegialidad exija la modificación del currículo especializado por materias, departamentalizado, que suele aislar a los profesores con respecto a muchos de sus colegas,



vinculándolos a los campos balcanizados de la política departamental y de los intereses propios de la asignatura.

Las culturas no operan en el vacío. Están constituidas dentro de unas estructuras determinadas que las enmarcan. Estas estructuras no son neutrales. Pueden ser útiles o dañinas. Pueden reunir a los profesores o separarlos. Pueden dar oportunidades para la interacción y el aprendizaje o elevar barreras que impidan esas oportunidades.

En consecuencia, en algunos casos, no es posible establecer unas culturas escolares productivas sin que, antes, se efectúen cambios en las estructuras escolares que aumenten las oportunidades para unas relaciones de trabajo significativas y un apoyo colegial entre los profesores. Quizá, la importancia de la reestructuración se mida menos en relación con su influencia directa sobre el currículo, la evaluación, la agrupación de los alumnos según sus habilidades y demás características por el estilo que por su forma de crear oportunidades mejoradas para que los profesores trabajen juntos y se apoyen mutuamente de manera continuada. Por tanto, el reto de la reestructuración según las líneas del cambio de las relaciones de poder, propuestas por SARASON, no consiste en escoger entre estructura y cultura, en cuantos objetivos que reformar. Tampoco consiste en la “gestión” de las culturas de las escuelas, de manera que los profesores cumplan alegremente los objetivos y fines estructurales prefijados por el centro burocrático. Más bien, es un reto que supone rediseñar las estructuras escolares, apartándose de los modelos modernistas, para ayudar a los docentes a que trabajen juntos con mayor eficacia y en cuanto comunidad, dentro de culturas cooperativas de aprendizaje en común, asunción de riesgos positivos y perfeccionamiento continuo. Como condición esencial previa para la interacción productiva, ¡es posible, de todos modos, que esto haya que imponerlo!

Sobre todo en épocas de rápido cambio, las estructuras modernistas del estilo de la escuela secundaria inhiben la innovación, retrasan la capacidad de respuesta de la organización, restringen el aprendizaje profesional y tienden a proteger y perpetuar los intereses privados de los departamentos frente a las necesidades de la organización y sus clientes. Al mismo tiempo, aunque las estructuras cooperativas más sencillas, del estilo de muchas escuelas pequeñas, pueden crear las condiciones culturales necesarias para el perfeccionamiento colectivo y continuo, es difícil establecer y mantener esas comunidades en organizaciones grandes o en condiciones de rápido cambio en las que los líderes y el profesorado varían con facilidad. Unas escuelas secundarias mejores no son sólo como unas escuelas elementales más grandes.

El modelo del mosaico móvil, descrito en los Capítulos IV y X, se encuentra entre las posibilidades más prometedoras para la era postmoderna y proporciona una base estructural para una quinta forma de cultura del profesorado. El mosaico móvil promueve formas de colaboración, vigorosas, dinámicas y cambiantes a través de redes, participaciones y alianzas dentro de la escuela y fuera de ella. A veces, esas formas son consensuadas, pero otras, también llevan consigo conflictos, porque, en el mosaico móvil, el conflicto se considera como un aspecto necesario del proceso de cambio. El mosaico móvil encierra categorías estructurales que se solapan (como departamentos y equipos de perfeccionamiento de la escuela) y sus miembros tampoco se incluyen de forma exclusiva en una de ellas, y tanto las categorías como las personas a ellas adscritas cambian con el tiempo, a medida que las circunstancias lo requieren. El mosaico móvil no es una



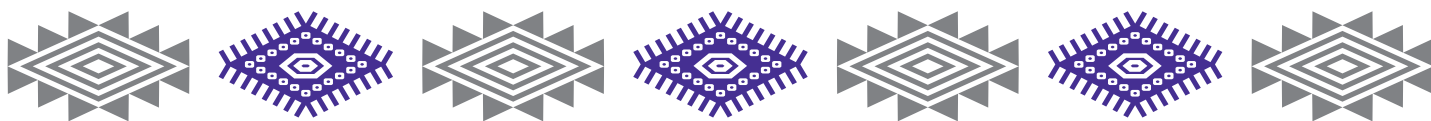
concepción abstracta, sino una realidad funcional, y no sólo en el mundo empresarial. La escuela descrita en el Capítulo X, en la que el nombramiento de los profesores corre a cargo de una comisión interdepartamental y en la que cada maestro pertenece a una de las cinco comisiones que rigen el centro, representa una forma nueva de mosaico móvil. De igual modo, la Iroquois School de Louisville (Kentucky, EE. UU.), una de las pertenecientes a la Sizer's Coalition for Essential Schools, ha sustituido la figura del director y de los vicedirectores por cuatro coordinadores. Ellos son los responsables del edificio de la escuela media, del edificio del instituto, del campus y de los servicios a los estudiantes, respectivamente. Estos coordinadores trabajan en equipo, sin que ninguno de ellos domine sobre los demás. Otras escuelas pertenecientes a la Coalition for Essential Schools están evolucionando hacia estructuras de mosaico móvil a su propio estilo.

Trascendiendo las escuelas, existen líneas de desarrollo del profesorado que tienden al establecimiento de redes profesionales entre docentes, en las que éstos están conectados mediante correo electrónico y satélite y pueden reunirse en lugares más pequeños e interconectados. Estas redes de desarrollo profesional no dependen de cursos en universidades ni en distritos escolares, ni tienen su sede en una escuela determinada, sino que pueden incorporar, trascender e interconectar ambos modelos más convencionales.

En algunos distritos, los sindicatos y federaciones de profesores han empezado también a apartarse de las antiguas categorías y fórmulas de promoción acordadas en las negociaciones de los convenios colectivos vigentes para establecer otras categorías de promoción y desarrollo de carrera, nuevas, más flexibles, que ofrecen mayor libertad de criterio a las escuelas en la definición de los modelos y categorías de progreso en la carrera. Por ejemplo, el establecimiento de estructuras de carrera y procedimientos de revisión profesional nuevos del Cincinnati Public Schools District, con el acuerdo y la iniciativa de la federación de docentes, incluye un escalafón de carrera de cuatro niveles: interno, residente, profesor de carrera y profesor líder, en donde la promoción se produce a través de un proceso de revisión a cargo de los compañeros. La categoría de "profesor líder" tiene muchas designaciones posibles, que pueden o no dar prioridad a los directores de departamentos del nivel de secundaria. Esas estructuras siguen reconociendo los principios de justicia, recompensa y seguridad en las carreras profesionales de los docentes, aunque eliminan ciertas categorías concretas, como la dirección de departamento, que se establecieron en otras décadas para otros fines. El resultado es que cada escuela dispone de mayor flexibilidad de organización para responder a las necesidades y circunstancias cambiantes, con los tipos de papeles de liderazgo que parezcan más adecuados.

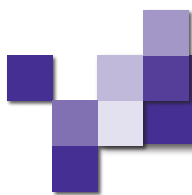
De igual modo, en Australia, más de 80 escuelas, participantes en el National Schools Project, se han puesto de acuerdo para suspender, en plan experimental, los convenios colectivos vigentes (o "concesiones" industriales, como los llaman allí) con el fin de descubrir nuevos modelos de organización del trabajo que sean más productivos para los alumnos, más remuneradores para los profesores y que puedan replicarse de un modo más general. Esto es muy distinto de comenzar tomando como línea base los modelos de trabajo establecidos, aunque cada vez más pasados de moda, para tratar de negociar minuciosamente un aspecto cada vez.

Nuestras visiones de las posibilidades de organización de la escolarización y del trabajo de los profesores están empezando a trascender los modelos tradicionales de la escuela elemental del



tipo “cartón de huevos”, del estilo de “cubículos” modernistas de escuela secundaria y de las comunidades cooperativas más pequeñas que han caracterizado una serie de escuelas primarias y elementales. Aunque no existe aún ningún “modelo mejor” del mosaico móvil y quizá no surja nunca —porque las exigencias de los distintos contextos piden soluciones estructurales diferentes en cada caso—, los principios básicos del mosaico móvil representan algunas de nuestras mejores esperanzas, desde el punto de vista de la organización, con respecto a unas formas de escolarización y de enseñanza en la era postmoderna que sean flexibles, con capacidad de respuesta, proactivas, eficientes y eficaces al utilizar la pericia y los recursos compartidos, con el fin de satisfacer las necesidades siempre cambiantes de los alumnos, en un mundo en rápido cambio. Construir un mosaico móvil es trascender el mismo principio de colaboración, hacia las estructuras que mejor puedan apoyarlo en el complejo contexto de la postmodernidad.





Tema 4



Elaboración e Implementación del PSPI

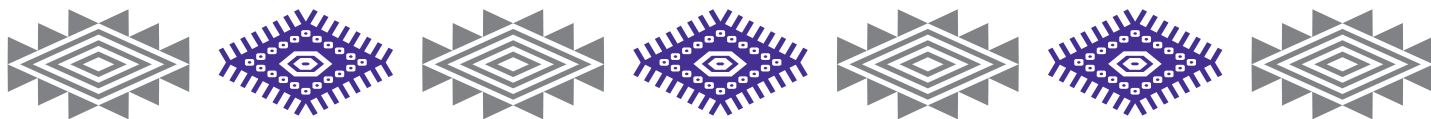
4.1. Elaboración del PSPI

Para la elaboración y concreción del PSPI, es importante establecer, involucrar e incluir a todos los actores que participarán de forma directa con los procesos educativos, considerando el siguiente procedimiento:

- La o el Director de la Unidad Educativa, a principios de la gestión educativa tiene la responsabilidad de promover e iniciar la elaboración de la planificación del PSPI, en coordinación con otros actores a través de reuniones que tienen como finalidad reflexionar y orientar el sentido de los procesos educativos, en función de responder y establecer una relación con la acciones de la comunidad.
- En diálogo comunitario se establecen las estrategias, se priorizan los insumos y se proponen lineamientos para la elaboración de un PSPI que responda a la realidad y tenga la capacidad de transformar la misma.
- En el momento de la programación se define procedimientos, metodologías, técnicas y cronograma, éstos tienen que ser flexibles, comunitarios, de consenso y principalmente inclusivos.
- Se tiene que utilizar estrategias educativas que permitan consensuar aspiraciones, necesidades, problemas y vocaciones productivas desde la perspectiva individual y comunitaria que deben ser satisfechos a través del PSPI considerando la diversidad bajo el principio de corresponsabilidad y complementariedad.
- Promover y garantizar la implementación y/o fortalecimiento de comunidades de aprendizaje inclusivos, con metodologías flexibles, pertinentes a la diversidad y de participación en igualdad de oportunidades.

El siguiente cuadro, nos permitirá priorizar e identificar acciones, para estructurar el PSPI por las CPTE:

Preguntas orientadoras	Acciones
¿Qué se va a hacer?	<ul style="list-style-type: none"> - Qué queremos realizar. - Definición, identificación y producto. - Naturaleza del proyecto.



¿Por qué?	- Fundamentación, propósito, intencionalidad.
¿Qué queremos cambiar?	- Ideal, paradigma, realidad, procesos educativos y otros.
¿Para qué?	- Objetivos, fines, propósitos.
¿Cuánto se va realizar?	- Metas en función de la realidad.
¿Dónde?	- Localización, ubicación, contexto.
¿Cómo?	- Conjunto de actividades y tareas.
¿Cuándo?	- Cronograma permite organizar el tiempo y metodología de seguimiento y evaluación.
¿Con qué y con quiénes?	- Cambio en su realidad institucional y comunidad.
¿Qué productos?	- Qué debe producir el proyecto.
¿Bajo qué condiciones?	- Considerar supuestas situaciones.

En general, lo que se pretende es realizar acciones para utilizar un conjunto de procedimientos, que permiten organizar de forma sistemática una o varias actividades y acciones articuladas entre sí, que tienen el propósito de alcanzar determinadas metas.

En el caso de que exista más de un CEE que identifiquen una situación, necesidad y otro aspecto que son comunes, deberán consensuar y buscar estrategias de coordinación (sea por redes o núcleos educativos) y compromisos comunes para transformar dicha situación detectada.

Existen diversos formatos de presentación de los Proyectos Educativos, sin embargo se sugiere usar un formato sencillo, de fácil comprensión, sobre todo posible de ser aplicado; en este sentido, por su carácter transformador, de planificación y proyección de las acciones que desarrollará el Centro Educativo, se propone la siguiente estructura, misma que puede ser mejorada o complementada de acuerdo al contexto y situación a ser desarrollado.

4.1.1. Estructura Básica del PSPI

Título del Proyecto

El título es la primera orientación que tiene la comunidad, para estar informada y/o intuir sobre las acciones que se presentan en el PSPI, por esta posición, el título deberá tener las siguientes características:

- ◆ Ser redactado como respuesta positiva a la necesidad y/o problemática.
- ◆ Reflejar aspecto comunitario con el propósito de mejorar las relaciones de convivencia.
- ◆ Ser preciso y claro para determinar el área y/o situación que será transformada.
- ◆ Con preferencia tiene que ser específico para el área de atención.



- ◆ Debe visibilizarse los procesos de sensibilización, concientización y concienciación de los involucrados y de destinatario del proyecto según el grado y necesidad.

Es preciso reconocer y tener presente que cada CPTE, tiene su propio estilo de redacción, sin embargo es necesario incorporar las características, que son comunes a todas las áreas de atención de la Educación Especial; así mismo se aconseja utilizar algunos instrumentos y/o esquemas que nos ayude a elaborar el título. Solo con el fin de ejemplificar presentamos un cuadro, que ayuda a visibilizar las situaciones a transformar y elaborar el título y que las maestras/os pueden elaborar utilizar otros formatos:

Necesidad, problema, aspiración, vocación o potencialidad productiva identificada	Título de PSPI	Área beneficiaria de discapacidad
Eliminación de barreras arquitectónicas.	Construcción y mejoramiento de espacios educativos accesibles y seguros para desarrollar procesos educativos inclusivos.	Discapacidad
Uso de estrategias educativas	Atención educativa pertinente a estudiantes con autismo en el CEE.	Autismo
Establecer condiciones educativas	Creación de condiciones educativas para el desarrollo de la educación bilingüe en beneficio de la comunidad de estudiantes sordos.	Auditivo
Producción	Creación de espacios educativos con equiparación de condiciones para desarrollar educación productiva para estudiantes ciegos.	Visual

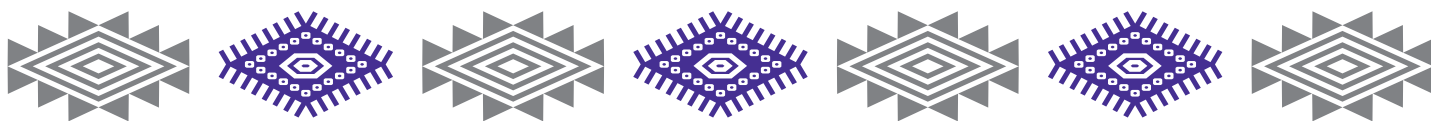
Fundamentación

Se desarrollan los motivos, circunstancias, contexto y otros factores, por los cuales se ha priorizado y elegido la temática (causas, efectos y situaciones que queremos transformar como producto de la aplicación del PSPI) y que es resultado de consensos en comunidad, para beneficio de la misma comunidad que debe fortalecer aspectos históricos, políticos, sociales, culturales y productivos que permita desarrollar y fortalecer la Educación Inclusiva.

Así mismo en la fundamentación, no se tiene que dejar de lado las singularidades de cada centro a través de la identificación de características biopsicosociales de la comunidad y fundamentalmente de las/os estudiantes con discapacidad, esto nos permitirá, elaborar y priorizar contenidos, metodología, estrategias, programas y otros aspectos que nos permita dar consistencia al proyecto referente a la importancia y aporte a la comunidad.

En la fundamentación se debe:

- ◆ Presentar los argumentos lógicos, criterios y razones que justifican la realización del Proyecto.



- ❖ Explicar la prioridad y urgencia de los problemas que se pretenden resolver.
- ❖ Explicar porque fue elegido el proyecto como estrategia de solución a los problemas detectados.
- ❖ Explicar la o las estrategias que serán utilizadas para alcanzar los objetivos.
- ❖ Resaltar la importancia de Identidad institucional (historia servicios descripción de población grados tipos de discapacidad y áreas)
- ❖ Descripción del contexto descripción geográfica área de influencia social cultural productivo
- ❖ Explicar la importancia y diferencia entre la determinación de resolver:
 - Una necesidad y/o demanda
 - La inexistencia de un servicio para satisfacer la demanda educativa.
 - La existencia del servicio pero es insuficiente
 - Identificar y priorizar el y/o los problemas que pensamos atacar, aliviar o resolver

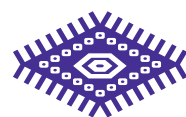
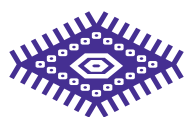
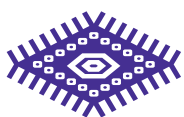
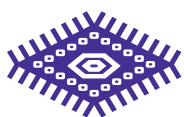
Objetivo

Son logros que proyectamos y deseamos alcanzar para mejorar los procesos educativos y coadyuvar a transformar la realidad en relación a la comunidad, municipio, zona o barrio, donde se aplica el proyecto. Los objetivos tienen la cualidad de evaluarse con periodicidad en aspectos cualitativos y cuantitativos, además debe ser alcanzable en el corto o mediano plazo, flexible según la circunstancia; todo enmarcado en la necesidad de brindar una educación de calidad, pertinente e inclusiva.

En el ámbito de la Educación Especial referente al área de discapacidad, y por las características de los CEE, se puede desarrollar un objetivo principal para el CEE, y objetivos por área de atención, que tiene que ser complementario al primero.

Los objetivos tienen que tener las siguientes características:

Características	Recomendaciones
Expresar resultados	Ser realista y alcanzable.
Posibles de ser medidos	Como proceso y logros (cuantitativo y cualitativo).
Señalar tiempo	Se toma como referencia la gestión académica.
Pertinencia	Responder a las características de los estudiantes.
Localización	Determinar los espacios educativos y geográficos, éstos pueden abarcar otros distritos si es necesario.
Flexible y susceptible a ser modificado	Sólo en los objetivos específicos de área, con el fin de garantizar y alcanzar con el objetivo principal. Considerar las características biopsicosociales de los estudiantes para la elaboración del objetivo principal





Pertinentes	<p>Coadyuvar a logros de políticas educativas inclusivas por áreas de atención, ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Auditiva: Implementación de la educación bilingüe para la atención pertinente a estudiantes sordos. - Visual: implementación de equiparación de condiciones para estudiantes con Discapacidad Visual en los procesos educativos. - Intelectual: desarrollar procesos educativos pertinentes en igualdad y equiparación de condiciones.
-------------	---

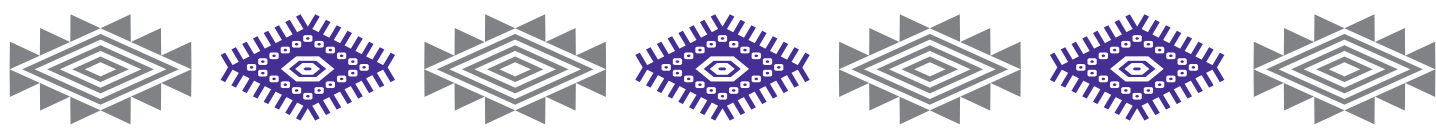
Plan de acción

Es un conjunto de actividades ordenadas cronológicamente, con el propósito de facilitar la implementación y el seguimiento, en plazos establecidos con claridad, las estrategias y procesos que faciliten y garanticen alcanzar los objetivos en el tiempo posible, a través de la CPTE.

El plan de actividades contiene principalmente, actividades, tiempo de ejecución, espacio, responsables, recursos y costos, los mismos deben ser abiertos y flexibles a ser adaptados en los procesos de aplicación y desarrollo, considerando las particularidades y características de las áreas de atención en discapacidad.

Para facilitar la elaboración del Plan de Acción, los elementos identificados en el proyecto, tienen que estar vinculados a los siguientes ejes estratégicos: prácticas educativas inclusivas, espacios educativos accesibles, culturas y políticas inclusivas que garantizan la aplicación del PSPI, sin descuidar que la esencia de esta acción, es garantizar procesos educativos inclusivos:

Prácticas Educativas Inclusivas	Estrategias organizativas y espaciales	Procedimientos didácticos en las actividades	Procedimientos en los procesos de evaluación
	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje de contenidos como de las relaciones sociales comunitarias. - Trabajo en pequeños grupos para favorecer la relación de cooperación, complementariedad. - Aprendizaje entre iguales favorece al trabajo individual y relaciones sociales. - Respetar e incorporar en la planificación los ritmos y estilos de aprendizaje. - Valorar reconocer saberes y conocimientos. - Adaptación de secuencia de contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar y promover la motivación, expectativa e intereses en los procesos educativos. - Vincular los procesos educativos con su realidad y característica biopsico-social. - Graduar la complejidad en los procesos educativos. - Uso de diferentes medios de comunicación. - Diseñar actividades cortas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Flexibilizar los tiempos. - Recursos didácticos a ser utilizados. - Adaptación de las pruebas. - Instrumentos de evaluación pertinentes a las características del estudiante. - Adaptación y/o adecuación de criterios para la evaluación.



- Desarrollar la metodología de práctica, valoración, teoría y producción, en todos los procesos educativos.	- Actividades de aprendizaje cooperativo complementario y comunitario.
--	--

	Comunicacional	Sociocultural	Arquitectónicas
Espacios educativos accesibles	<p>Uso de sistemas de comunicación diversos, de acuerdo a las características de los estudiantes con discapacidad (LSB, Braille, pictogramas y otros).</p> <p>- Adaptación, adecuación de medios de comunicación que facilitan o permiten aumentar la comunicación.</p> <p>- Aplicación de la señalética en espacios educativos que facilita la orientación y desplazamiento de estudiantes con discapacidad.</p>	<p>- Valorar y recuperar la diversidad como insumo para el desarrollo de la convivencia en armonía y comunidad.</p> <p>- Promover la complementariedad entre diferentes para fortalecer los procesos educativos.</p> <p>- Organización de espacios que faciliten la participación de todas y todos.</p> <p>- Realizar estrategias para coadyuvar a la eliminación de acciones de exclusión y discriminación.</p>	<p>- Adecuación o eliminación de barreras arquitectónicas en todos los espacios educativos.</p> <p>- Desarrollar e implementar espacios educativos seguros y acogedores para el desarrollo de procesos educativos.</p>

	Institucional	Comunidad Sociedad
Culturas inclusivas	<p>- Promover las relaciones horizontales entre los actores de los procesos educativos.</p> <p>- Promover y establecer un clima institucional de corresponsabilidad para el logro del PSPI como componente esencial de los procesos educativos inclusivos.</p> <p>- Establecer una organización administrativa inclusiva bajo el principio de corresponsabilidad</p>	<p>- Desarrollar una identidad institucional.</p> <p>- Establecer roles de coparticipación en la comunidad.</p> <p>- Promover el desarrollo y práctica de los valores sociocomunitarios en los actores de las diversas instituciones de la comunidad.</p> <p>- Fortalecer la práctica comunitaria y social con enfoque inclusivo entre las diferentes instituciones de la comunidad.</p>

Localización

Consiste en determinar el lugar o lugares estratégicos donde se desarrollará el PSPI, preferentemente es a partir del Centro de Educación Especial como eje que promueve la coordinación y articulación de los actores directos e indirectos, bajo el principio de corresponsabilidad, sólo con la participación de actores de la comunidad será posible el desarrollo del PSPI en su verdadera dimensión y no estar restringido sólo a su carácter educativo.

Al determinar la localización del PSPI no debe ser un obstáculo la organización por distritos, municipios y otras formas establecidas; esto es un referente importante que nos permitirá determinar el alcance del PSPI.





Presupuesto

Es la asignación de costos según actividades del Proyecto en él se contemplan:

Detalle de actividades	Tiempo	Ítem Partida	Cantidad	Costo	Costo total	Responsables

El anterior cuadro es un referente, se puede utilizar otros de acuerdo a la necesidad, identidad y forma de organización del PSPI, CPTe, conocimiento del instrumento y contexto.

Sistema de seguimiento y monitoreo

Es la actividad de análisis al desarrollo del proyecto, tiene carácter integral y comunitario con instrumentos flexibles y pertinentes, producto de la participación y consenso, debe ser permanente para brindar informes periódicamente para promover espacios de reflexión y autocontrol de las actividades asignadas en el proyecto.

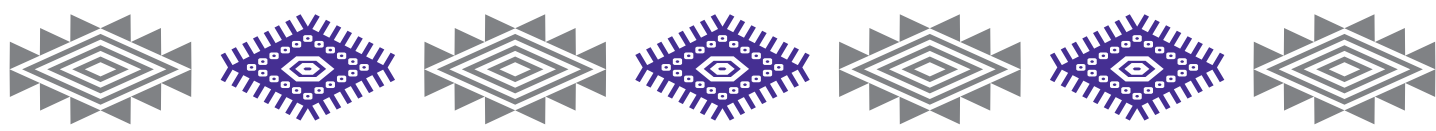
Es importante tener presente que no es solo valorativo, también es correctivo, porque permite reconducir desviaciones, que por diferentes circunstancias podrían modificar y/o alterar el proceso de ejecución.

El siguiente cuadro sólo es un ejemplo de organización para el seguimiento y análisis.

Eje estratégico	Acciones	Logros y niveles	Costo	Observaciones

Evaluación del Proyecto

Es valorar los resultados referentes a lo cualitativo y cuantitativo, por medio de instrumentos sencillos, flexibles pertinentes e inclusivos, considerando las características del contexto. La evaluación del proyecto es integral, participativa y comunitaria, analiza los indicadores de resultados e impacto en un determinado tiempo y espacio, haciendo comparaciones temporales y de cambio, entre la situación con proyecto y situación sin proyecto en la comunidad; se debe considerar los instrumentos a ser utilizados, éstos son múltiples, flexibles y variados, los mismos tienen que responder al contexto y la dinámica de trabajo de la Transformación Educativa del CEE, a través de la “CPTe”



4.2. Implementación del PSPI

Una vez realizadas las fases de planificación y diagnóstico, se da inicio a la aplicación y/o ejecución del proyecto, en este proceso es importante tener presente el compromiso y la corresponsabilidad, que se tiene entre todas/os para garantizar una buena coordinación entre los actores y responsables educativos; para alcanzar con los objetivos trazados, es necesario tomar en cuenta los siguientes aspectos:

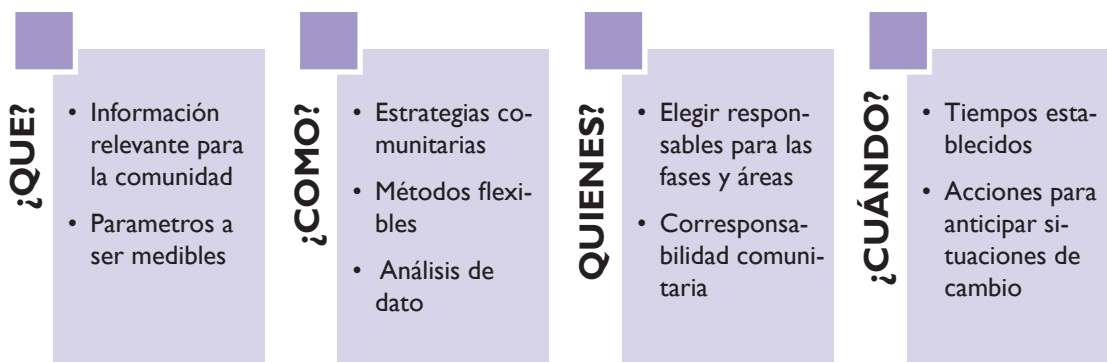
- ◆ Garantizar la participación de todas y todos en la CPTE.
- ◆ Cumplir con los horarios de reuniones, compromisos, seguimiento y otros en el marco de la complementariedad y corresponsabilidad de todos los actores educativos
- ◆ En las relaciones comunitarias rechazar estereotipos, prejuicios que impidan la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo con Enfoque Inclusivo, en todas las fases e implementación del PSPI.
- ◆ Promover el diálogo de saberes, bajo el principio de respeto, complementariedad y reciprocidad para la atención a la diversidad, en todas las fases del proyecto.
- ◆ Respetar tiempos establecidos, para permitir establecer una dinámica de respeto y un trabajo armónico comunitario.
- ◆ Ser flexible y realista en la aplicación de las actividades y necesidades según áreas de atención.
- ◆ Fortalecer de forma constante la participación social, comunitaria en armonía y complementariedad que permita alcanzar con el objetivo del PSPI.

En la fase aplicación se debe tener presente un “seguimiento” al desarrollo de todo el proceso a través de la aplicación de las fases del PSPI; y tiene la característica de fortalecer el ejercicio de la participación social, y contar con insumos para realizar acciones de prevención, valoración en la ejecución y reajuste en las acciones necesarias, que permitirán flexibiliza, coordinar y tomar decisiones para ajustar y alcanzar con los objetivos planteados; esto en ningún caso debe considerarse como una deficiente planificación, sino como el de brindar mejores respuestas educativas y concienciación de la comunidad, con respecto a la población del CEE y su PSPI.

4.3. Seguimiento y Evaluación del PSPI

El seguimiento son actividades que nos permiten realizar en comunidad, la reflexión análisis del desarrollo del proyecto, tienen un carácter integral y comunitario, con instrumentos flexibles y pertinentes. Para alcanzar con este fin, se debe realizar las siguientes preguntas orientadoras en el seguimiento y monitoreo:





La evaluación comunitaria permite emitir juicios acerca de la ejecución de las diferentes etapas del PSPI, los instrumentos tienen que ser diversos según las características del PSPI, sencillos, flexibles y pertinentes a su contexto, considerando las siguientes peculiaridades:

Evaluación del PSPI - institucional

El modelo de planificación asumido, debe permitir incorporar la evaluación educativa de proyectos y/o programas, junto a lo institucional; porque es la instancia donde fue aplicada y es parte del producto como beneficiario. La misma puede realizarse a través de:

- ✿ Evaluación de insumos
- ✿ Evaluación de procesos
- ✿ Evaluación de producto.

Evaluación de insumos

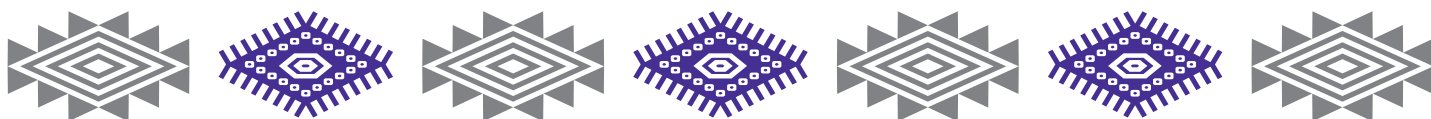
Tiende a ponderar los recursos utilizados (físicos, económicos, y otros) que fueron utilizados y puestos al servicio del PSPI, esto nos proporciona información para determinar la forma de utilizar los recursos a favor de la consecución de los objetivos del PSPI.

Evaluación del proceso

La evaluación de proceso se considera desde el inicio (planificación integral), esto permitirá evaluar el PSPI y las diferentes áreas por el que está compuesto; es necesaria la evaluación de proceso para proporcionar una periódica retroalimentación de información.

Evaluación de producto

La evaluación de producto permite medir e interpretar los logros obtenidos por el PSPI es necesario evaluar el proceso que permitió llegar al producto en sus aspectos cuantitativos y cualitativos, considerando que el PSPI como instrumento metodológico educativo, tiene su carácter social e inclusivo.



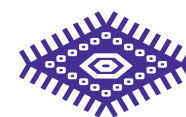
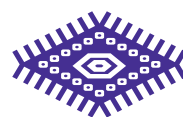
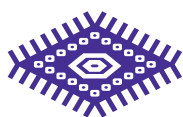


Finalmente es importante visualizar en la evaluación, la transformación educativa en los CEE, que beneficia con preferencia a estudiantes con discapacidad, a través de la implementación de políticas educativas, acciones culturales y convivencia comunitaria; que permitirá fortalecer la Educación Inclusiva y el Sistema Educativo Plurinacional, el para Vivir Bien, a todos los actores de los procesos educativos en comunidad.

Actividad I.

Elaborar en forma comunitaria un plan de seguimiento a partir del análisis de todas las fases del PSPI:

Objetivo del seguimiento	Criterios	Acciones	Organización	Resultados esperados





Lecturas Complementarias



Reflexiones pedagógicas sobre el diálogo Una propuesta para la Transformación Educativa

Germán Mariño S. y Lola Cendales G. En: Educación Popular Ed. Federación Internacional de Fe y Alegría – Ministerio de Educación - Bolivia. La Paz, Bolivia, 2012. pp. 54-62.

Hagamos una reflexión inicial:

¿Cómo fueron o cómo son las relaciones en nuestra familia?

¿Cómo fueron las relaciones en la escuela? (con los profesores y con los directivos).

En esos dos ambientes, ¿con quién, cuándo y sobre qué se dialogaba?

Lo primero que tendríamos que reconocer es que el diálogo como propuesta pedagógica va en contravía de la formación específica que hemos recibido como maestros (nos formaron para «dictar clases»), y de las experiencias educativas que hemos tenido en diferentes momentos de la vida.

Para muchos de nosotros, la familia, la escuela, el ambiente, no han sido propiamente experiencias dialógicas; y quizá por esto valga la pena que nos preguntemos cuánto de autoritarismo, de intolerancia, de actitudes y comportamientos excluyentes llevamos nosotros a la escuela, al grupo o a la comunidad con la que trabajamos. Porque sin el reconocimiento de lo que ha sido nuestra trayectoria como educadores, difícilmente podremos adelantar un cambio en las relaciones que establecemos en el ámbito educativo y que constituyen la esencia del trabajo de todo educador.

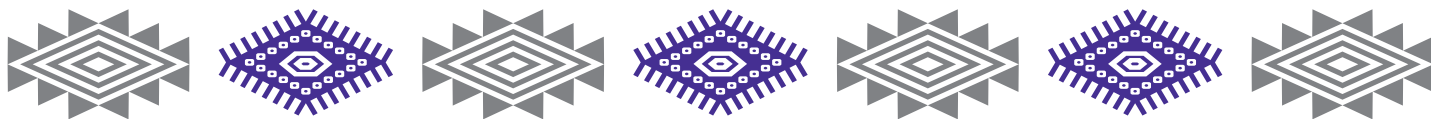
Para hacer esta reflexión, vamos a detenernos en algunos aspectos: el diálogo más que intercambio de saberes; el diálogo y sus relaciones con el arte; el diálogo y las relaciones de poder; el diálogo y el conflicto.

a. El diálogo, algo más que intercambio de saberes

Veamos dos situaciones:

En un evento educativo, se acercó uno de los participantes al educador y le dijo: «¿Sabe por qué vine a este taller?... porque yo creo en usted».

Una educadora de madres comunitarias me comentaba que en una visita que ella había hecho a uno de los Jardines Infantiles, encontró que la madre comunitaria que replicaba el taller a sus



compañeras, iba vestida de manera muy parecida a como ella (la educadora) iba vestida el día que les dictó el taller.

Los ejemplos anteriores muestran cómo—aunque el objeto del diálogo son los saberes— hay otros elementos que entran en juego; hay otro tipo de mensajes y otro tipo de lecturas; cómo en el diálogo intervienen y se interiorizan lenguajes verbales y no verbales.

El diálogo, como actividad educativa, tiende a centrarse, o mejor, los educadores tendemos a centrarlo en lo racional argumental; sin embargo, el diálogo se constituye en un espacio en el que afloran emociones, convicciones, saberes, intereses, sin que podamos prever ni su aparición, ni su secuencia, ni su intensidad.

El diálogo no es sólo sobre algo, sino fundamentalmente con alguien; por esto, no puede reducirse a una actividad racional. En el diálogo, las razones están cargadas de emociones y las emociones cargadas de razones, pues como dice un autor brasileño: «La importancia de la razón está en el hecho de funcionar como línea auxiliar para colocar en orden los afectos».

Es por lo anterior que el término «diálogo de saberes» resulta insuficiente, y algunos prefieren hablar de diálogo cultural o negociación cultural.

b. El diálogo y las relaciones entre arte y pedagogía

El diálogo para los educadores requiere de investigación, de preparación, de un diseño que permita visualizar el proceso y estructurar la secuencia; sin embargo, por ser el diálogo una actividad que realizamos entre personas diferentes, por ser una construcción interactiva en la cual intervienen múltiples factores, no puede ser prevista ni planificada totalmente. El mejor plan no es para seguirlo al pie de la letra, sino para tenerlo como punto de referencia y estar dispuestos a cambiarlo cuando sea necesario.

Los educadores, en el diálogo, manejamos «una dosis personal» de incertidumbre e inseguridad; sabemos unas cosas, pero otras no; estamos seguros de unas cosas, pero de otras no. Hay momentos en el transcurso del diálogo en que uno elige una posibilidad entre varias, sin que tenga razones suficientes para hacerlo; ocasiones (ya sobre la marcha) en que uno sólo alcanza a «sentir» que por ahí no es la cosa; que, por ejemplo, hay que reorientar un evento, cambiar o suprimir una actividad; éstos son momentos en los cuales la razón no alcanza a explicar por qué o, por lo menos, no es la única vía y apelamos a la intuición y a la improvisación, formas de conocer más ligadas al arte que a la pedagogía. Aunque como dice Santiago García, citando a Blandon Shiller: «Hablar de la relación entre pedagogía y arte parece un contrasentido. Es prácticamente imposible saber dónde termina una y dónde comienza la otra».

Respecto a la intuición habría que decir que ésta no surge de la nada, pues en ella tienen que ver la formación general, el compromiso ético del educador, el conocimiento que tenga del tema y del grupo con el cual trabaja, y su saber y experiencia pedagógico-metodológica. Y respecto a la improvisación, habría que señalar que ésta sólo es posible desde una preparación rigurosa, abierta a la reflexión y dispuesta a recibir lo inesperado de las «aperturas» de los participantes.



En esa relación entre pedagogía y arte, «el conocimiento es una maravillosa aventura, donde los caminos de creatividad que puede señalar el arte contribuyen a abrir puertas, entrever posibilidades y desatar la imaginación en una estrecha relación entre lo cotidiano y lo universal».

c. El diálogo y las relaciones de poder

El diálogo como propuesta educativa tiene una intencionalidad y se da en unas determinadas relaciones de poder. El diálogo viene a ser un espacio de relaciones en el cual se hacen presentes las diferencias y desigualdades.

Por ser una propuesta educativa, la desigualdad evidente se da en el ámbito del saber, aunque esté cruzada por otros tipos de diferenciación social (edad, género, clase social, etnia...), que de alguna manera expresan las lógicas del poder que se dan en la sociedad.

En el ámbito del saber, como plantea Foucault, frente a «un discurso teórico, unitario, formal, científico, existe toda una serie de saberes calificados como incompetentes o insuficientemente elaborados; saberes locales, discontinuos, inferiores jerárquicamente a nivel del conocimiento o de la científicidad exigida».

El diálogo como propuesta pedagógica pretende reconocer y hacer entrar en juego este tipo de saberes; valorar y hacer visibles esas culturas e identidades que el poder mantiene sumergidas y en condiciones de inferioridad.

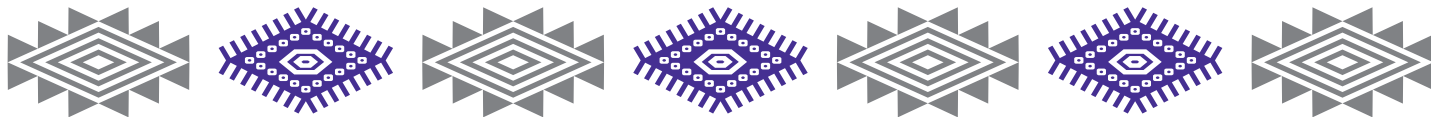
En los replanteamientos que se han venido haciendo en la Educación Popular, el poder en relación con lo político ya no se entiende únicamente en relación con el Estado, sino como sistema de relaciones, como conjunto de capacidades que van construyendo los sujetos sociales a partir de su acción en la sociedad y en los pliegues de la institucionalidad estatal.

La propuesta de diálogo, desde este campo de la educación, está encaminada a potenciar las capacidades de las personas y los grupos, a dar elementos y a crear condiciones para comprender mejor la situación que se está viviendo, para relacionarse en forma democrática y solidaria, para generar espacios de participación, para proponer alternativas, para reclamar, cuestionar, denunciar e impugnar cuando las condiciones lo requieran. Si los educadores admitimos que tenemos un poder (propio o delegado), el poder que da el saber, el poder queda la palabra, el poder que da el derecho a ser escuchado, es para ponerlo en función del fortalecimiento de esas capacidades, del «empoderamiento» y la inclusión de los sectores con los cuales trabajamos.

En la relación dialógica, el poder se expresa de diferentes maneras; en el diseño y distribución de los espacios, en el manejo de los tiempos, en símbolos, en actitudes, etc. En relación con esto, la siguiente cita es bastante expresiva:

Decía el rey:

- Honorable Nagasena, ¿queréis entrar en conversación conmigo?



- Si vuestra majestad quiere hablar conmigo como los sabios hablan entre sí, quiero; pero si vuestra majestad quiere hablar conmigo como los reyes hablan entre sí, entonces no quiero.
- ¿Cómo conversan entre sí los sabios?—pregunta el rey.
- Los sabios no se enfadan cuando son acorralados y los reyes sí.

Entonces el rey acepta una conversación en igualdad de condiciones»

Valdría la pena que nosotros como educadores nos preguntáramos: ¿cómo nos relacionamos con los alumnos o con las personas que participan en los proyectos: como sabios o como reyes?

d. Diálogo y conflicto

Las diferencias y desigualdades que se presentan en el diálogo generan conflictos. Los educadores que hemos sido formados en versiones únicas, en verdades inamovibles, y que además nos sentimos portadores del saber legítimo, no estamos en las mejores condiciones para asumir y trabajar pedagógicamente la diferencia y el conflicto.

A pesar de que la pedagogía nos habla de la importancia del conflicto en los procesos cognitivos, por cuanto éstos llevan al alumno a reaccionar para afirmar, a rectificar lo que sabe, nuestra primera reacción ante el conflicto es desconocerlo o directamente descalificarlo y excluirlo.

Trabajar el conflicto no es cuestión de buena voluntad solamente; supone, para nosotros los educadores, un replanteamiento conceptual y metodológico.

Hay trabajos muy consistentes y reconocidos sobre la temática del conflicto. Aquí solamente intentamos resaltar algunos aspectos pedagógicos que nos parecen importantes:

Cuando en el diálogo aparece la diferencia, otra opinión, otra interpretación, otras maneras de percibir una realidad, aparece también para el educador el momento analítico por excelencia, pues ahí es donde los nuevos elementos pueden entrar a formar parte de la trama de significados que se están construyendo.

La explicitación de «lo propio» y la contrastación con «lo ajeno» tienen una función pedagógica: posibilitar la descentración —el distanciamiento de uno mismo— y la ampliación de los propios límites, tanto cognitivos como afectivos.

La pregunta a los educadores es: ¿cómo hacer del conflicto una posibilidad educativa?

Para finalizar, los educadores durante el proceso cumplimos diferentes funciones; somos, entre otras, promotores, animadores, mediadores, interlocutores. Y para cumplir esas funciones, insistimos en algunas consideraciones ya dichas:



En una relación entre diferentes, darse a conocer, expresar una opinión o una posición diferente requiere de una base afectiva, de un ambiente de confianza donde el respeto al otro, la solidaridad, pasen de ser discursos a ser experiencias de aprendizaje.

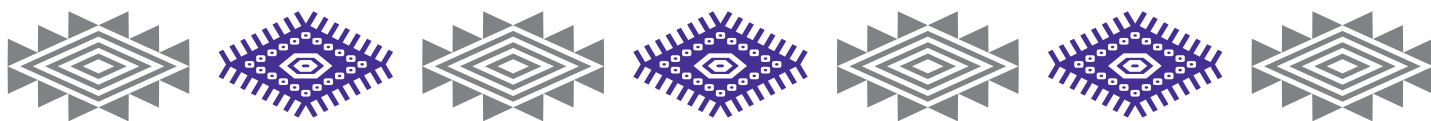
El sentido de búsqueda conjunta, la satisfacción de contribuir a clarificar un problema, de encontrar una información, de participaren un debate, son las cosas que mantienen vivo el interés, las que hacen posible la relación dialógica; para los educadores, más importante que los resultados, es lo que ocurra en la misma interacción.

Ampliar las posibilidades de expresión de los participantes hace posible que se manifieste su riqueza, su cultura, y todos sabemos por experiencia que cuando tratamos de comunicarlo a otros, vamos comprendiendo mejor lo que intentamos expresar.

En el diálogo, el silencio es la condición y el ejercicio que tenemos que hacer para poder hablar. El derecho a la palabra, y esto vale tanto para participantes como para educadores, hay que ganarlo en el silencio productivo que supone escuchar al otro y dialogar con uno mismo.

Para el diálogo, los educadores necesitamos preparación temática, investigación, pero éstas perderían su sentido si no van acompañadas de una actitud de apertura y acogida, si no las mueve la convicción de estar aportando a la construcción de algo diferente.

Finalmente, el diálogo, como posibilidad pedagógica, es el resultado también de una disposición interior que no se improvisa en un evento educativo cuando no ha formado parte de la vida del educador.



Bibliografía

Alvarado, O. (2005). *Gestión de proyectos educativos. Lineamientos metodológicos*. Centro de producción fondo editorial. Universidad Mayor de San Marcos, Perú.

ARIAS BEATÓN Guillermo. *Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico cultural*. La Habana, Cuba. 2002.

CLAURE F. Karen Cecilia. *Las escuelas indígenas: Otra forma de resistencia comunitaria*. Ed. Serrano editores e impresores. Cochabamba – Bolivia 2010.

Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia. 2006.

Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación. 2011.

HUANACUNI, M. Fernando. *Buen Vivir/ Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Perú – 2010.

KAUFMAN, R. (2006). *Planificación de sistemas educativos*. México. Trillas.

ITESM. *Diseño de proyectos educativos. Metodología de trabajo en los proyectos ATEES*. Recuperado el 13 de enero de 2012. <http://www.ruv.itesm.mx/especiales/citela/documentos/material/modulos/module/contenidoiii.htm>

Ley de la Educación No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” Ed. Ibañes. La Paz – Bolivia, diciembre de 2010.

Lineamientos curriculares y metodológicos de Educación Inclusiva del ámbito de Educación Especial. Ministerio de educación. La Paz- Bolivia, noviembre de 2012.

MARIÑO S. Germán y CENDALES G. Lola. *Una propuesta para la Transformación Educativa*. Ed. Federación Internacional de Fe y Alegría - Ministerio de Educación La Paz - Bolivia, 2012.

MEJÍA J. Marco Raúl. *Sistematización*. Ministerio de Educación. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial. Ed. 2012.

PÉREZ, Elizardo. *Warisata La Escuela Ayllu*. La Paz – Bolivia 1962.

ROSALES, M. (2000). *¿Calidad sin Liderazgo?*. En: *Revista Digital de Educación y tecnología Educativa Contexto Educativo*. Número 7. Mayo 2000. Extraído el 30 de junio de 2008 desde http://contexto-educativo.com.ar/2000/5_nota-3.htm.

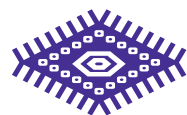
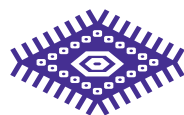
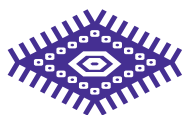
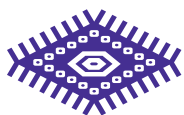
SANTIVANEZ, Erika y CÁRCAMO, Ma. Eugenia. *Manual para la Sistematización de Proyectos Educativos de Área Social* – CIDE. Edición 1993.

SARTO MARTÍN, M^a Pilar y VENEGAS RENAULD, M^a Eugenia. *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Imprenta KADMOS. Salamanca, 2009.

SUAREZ S. Fernando. *Educación, Estado Ideología y Política*. Sucre – Bolivia, 2010.

<http://www.redaccionenred.org/?p=788>.

<http://educacionbolivia.yaia.com/historia2.html>





*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

