



Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador Documento de sistematización

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

GOBIERNO DE

EL SALVADOR
UNÁMONOS PARA CRECER

Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador Documento de sistematización

Créditos

Gobierno de El Salvador

Prof. Salvador Sánchez Cerén

Presidente de la República

Ing. Carlos Mauricio Canjura Linares

Ministro de Educación

Lic. Francisco Humberto Castaneda

Viceministro de Educación

Dra. Erlinda Hándal Vega

Viceministra de Ciencia y Tecnología

Lic. Renzo Uriel Valencia Arana

Director Nacional de Gestión Educativa

Equipo técnico

Renzo Uriel Valencia Arana

Edgard Ernesto Ábrego Cruz

Elena Modolo

Jorge Francisco Quintanilla Vargas

Silvia Concepción Chávez Pineda

Augusto Antonio Cornejo Huevo

Oscar Delgado Galeas

Autores:

Dra. Arianna Taddei

Investigadora de la Universidad de Bolonia (Italia)

Prof. Luigi Guerra

Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia (Italia)

Lic. Renzo Uriel Valencia Arana

Director Nacional de Gestión Educativa

Lic. Edgard Ernesto Ábrego Cruz

Gerente de Asistencia Técnica

Licda. Ada Ester Montano

(CIDE, El Salvador)

Lic. José Ernesto Larín

Consultor

Traducción:

Elena Leria Jiménez

Luciana Garnelo Núñez

Corrección de estilo:

Ernesto Antonio Esperanza León

Maquetación:

José Francisco Cruz Mata

ISBN 978-99961-70-05-8

Agradecimiento especial a las personas que participaron en los diferentes grupos focales y entrevistas: directores, docentes, asistentes técnicos, estudiantes, madres, padres y responsables de familia, funcionarios y autoridades de las dependencias centrales y departamentales del Ministerio de Educación.

Este documento fue elaborado con el auspicio de la Cooperación Italiana y con el apoyo técnico científico de la Universidad de Bolonia – Italia, contando además con el apoyo técnico y administrativo de la Asociación EducAid Onlus.

Este material se imprimió con fondos del Gobierno de El Salvador, en el marco del subsidio MINED – DNGE – 01/2016 que se ejecuta junto a la Universidad Católica de El Salvador (UNICAES).

Índice

Presentación	9
Modalidad de elaboración del documento	11
Principales hallazgos de la investigación de campo en las escuelas	13

PARTE I

Planteamiento de la política. Perspectiva de cambio para una educación inclusiva 15

1.1 Política educativa	16
1.1.1 El derecho a la educación, un mandato constitucional en El Salvador	16
1.1.2 Plan Social Educativo de El Salvador	18
1.1.2.1 Perspectivas de cambio en la política educativa en El Salvador	18
1.1.3 Fundamentos para una propuesta de innovación educativa	21
1.1.4 Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno: Sus fundamentos	21
1.1.5 Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno: Su propuesta pedagógica	22
1.1.6 Plan Nacional de Educación en Función de la Nación: Profundizando en el Plan Social Educativo	22
1.1.6.1 Ejes estratégicos	23
1.1.7 Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público	25
1.1.8 Plan El Salvador Educado	26
1.1.8.1 Los seis desafíos de la educación en El Salvador	27
1.1.9 Planteamiento estratégico	27

1.2 Política de Educación Inclusiva: Perspectiva, origen, retos y desafíos para el sistema educativo salvadoreño	29
1.2.1 Perspectiva	29
1.2.2 Los orígenes de la educación inclusiva	29
1.2.3 Educación inclusiva: Un concepto básico	30
1.2.4 El contexto social. Comprender la exclusión para orientar el cambio	31
1.2.5 Política Nacional de Educación Inclusiva en El Salvador	31
1.2.6 Marco estratégico de la Política de Educación Inclusiva	33
1.2.7 Retos y desafíos de la educación inclusiva en El Salvador	33

PARTE II

El Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno: Postulados y fundamentos teóricos 35

2.1 La educación frente a los desafíos de la sociedad contemporánea	36
--	-----------

2.1.1 Los grandes desafíos para los modelos educativos en la modernidad	36
2.1.2 Del modelo educativo al modelo pedagógico	38
2.2 El Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno	39
2.2.1 En el origen del Modelo de EITP: La perspectiva de la escuela inclusiva	39
2.2.2 De escuela de la inclusión a Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno	39
2.2.3 De la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno al Sistema Integrado de la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno	41
2.2.4 Los postulados del SI EITP	42
2.2.5 Las tareas educativas del SI EITP	42
2.2.6 Ejes transversales de la nueva escuela	43
2.2.7 Características fundamentales del SI EITP	44
2.3 La escuela inclusiva en El Salvador, una oportunidad para la mejora de la calidad de la educación	47
2.3.1 Escuela inclusiva y calidad de la educación	47
2.3.2 Una escuela para todos	48
2.3.3 Superar barreras	49
2.4 Aprendizaje basado en competencias académicas, productivas y ciudadanas	50
2.4.1 Del currículo nacional a la propuesta pedagógica de la escuela	50
2.4.2 Hacia un currículo por competencias	50
2.4.3 De las competencias a la didáctica	52
2.4.4 Competencias académicas, productivas y ciudadanas en el Modelo de EITP	54
2.5 Para una revisión de la didáctica de aula	56
2.5.1 Construir ambientes de aprendizaje activos y colaborativos	56
2.5.1.1 Construcción de ambientes para el aprendizaje	56
2.5.1.2 La didáctica operativa y colaboradora	57
2.5.2 El rediseño del aula	58
2.5.3 Ocho factores de éxito en la EITP	59
2.6 Aprendizaje y mediación de los aprendizajes en la escuela inclusiva	61
2.6.1 La mediación de los aprendizajes en la escuela inclusiva	61
2.6.2 ¿Para qué aprender?	61
2.6.3 ¿Qué aprender?	61
2.6.4 ¿Cuándo aprender?	62
2.6.5 ¿Cómo aprender?	62

2.7 El currículo de la escuela inclusiva	64
2.7.1 El currículo nacional y su adecuación al contexto	64
2.7.2 Concreción del currículo	65
2.7.3 La programación de aula colegiada en el equipo docente	66
2.8 La jornada extendida	69
2.8.1 Ampliación de la jornada: El tiempo pleno y la jornada extendida	69
2.9 Perfil del estudiante salvadoreño por nivel educativo	71
2.9.1 Concepto y funciones de los perfiles	71
2.9.2 Propuestas para el desarrollo del perfil para Educación Inicial y Educación Parvularia	72
2.9.3 Propuestas para el desarrollo del perfil para Educación Básica	73
2.9.4 Propuestas para el desarrollo del perfil para Educación Media	74
2.10 Rol y responsabilidades de los padres en el Modelo de EITP. Oportunidades y desafíos	76
2.11 La escuela: Núcleo de cultura para la comunidad	78
2.12 Alianzas en el territorio	80
2.13 La infraestructura educativa: Función pedagógico-didáctica	81
2.13.1 Introducción	81
2.13.2 Áreas funcionales para el aprendizaje	82
2.13.3 Áreas funcionales para la socialización	83
2.13.4 Áreas funcionales para la prestación de servicios	84
2.14 Constatación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes	85
2.14.1 Premisa a la evaluación	85
2.14.2 Tipologías y funciones de la evaluación	86
2.14.3 Los instrumentos de la evaluación	87
2.14.4 Características de la evaluación en la EITP	88
2.14.5 Evaluación y adecuaciones curriculares	89
2.15 El docente en el Modelo de EITP	91
2.15.1 Principios a la base del perfil del docente en la escuela inclusiva	91
2.15.2 Formación inicial del docente	94
2.15.3 La formación continua	94

2.15.4 Las competencias básicas del docente	96
---	----

PARTE III

Construyendo el camino hacia la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno. Orientaciones para continuar

97

3.1 Fundamentos organizativos y metodológicos del Sistema Integrado de la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno

98

3.1.1 De la escuela inclusiva a los sistemas integrados. Tránsito y posibilidades de concreción	98
---	----

3.1.1.1 Componentes pedagógico, territorial y de organización	101
---	-----

3.1.2 Concreción del modelo pedagógico de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en el modelo de gestión de los sistemas integrados	102
--	-----

3.2 Elementos estratégicos para la implementación del SI EITP

106

3.2.1 El planeamiento educativo y didáctico en la escuela inclusiva	106
---	-----

3.2.1.1 Etapas del proceso del planeamiento didáctico	110
---	-----

3.2.2 La propuesta pedagógica de EITP: Fundamentos, estructura y protocolo para su elaboración	114
--	-----

3.2.2.1 Importancia y pertinencia de la propuesta pedagógica	114
--	-----

3.2.2.2 Aproximaciones a la definición de la propuesta pedagógica	115
---	-----

3.2.3 Estrategias y recursos humanos de apoyo a los procesos de inclusión	119
---	-----

3.2.3.1 Cómo surge la estrategia del DAI	120
--	-----

3.2.3.2 Funciones del docente de apoyo a la inclusión	120
---	-----

3.2.3.3 Prácticas pedagógicas inclusivas del DAI	121
--	-----

3.2.4 Aseguradores de calidad	124
-------------------------------	-----

3.2.4.1 Categorías de los aseguradores de calidad	124
---	-----

3.2.4.2 Laboratorios para el aprendizaje	124
--	-----

3.2.4.3 La biblioteca	128
-----------------------	-----

3.2.4.4 Uso de las TIC	129
------------------------	-----

3.2.4.5 El arte, la recreación y el deporte	130
---	-----

3.2.4.6 Implicación de los estudiantes en el cuidado del ambiente	133
---	-----

3.2.4.7 Accesibilidad de los espacios	133
---------------------------------------	-----

3.2.4.8 Mediadores didácticos y adecuaciones del material de estudio	134
--	-----

3.2.4.9 Cooperación entre escuela y comunidad local	136
---	-----

3.2.4.10 Servicios educativos en el Sistema Integrado. Ampliación y prestación de servicios completos	136
---	-----

3.3 Organización	138
3.3.1 Consejo de Dirección	138
3.3.2 Consejo Directivo Escolar	139
3.3.3 Consejo de Profesores (o de Docentes)	140
3.3.4 Consejo de Estudiantes	140
3.3.5 Consejo de Padres y Madres de Familia	142
3.4 Gestión en el Modelo del SI EITP	143
3.4.1 La gestión educativa	143
3.4.2 Consejo Consultivo del Sistema Integrado	147
3.4.3 Gestión sociocomunitaria y de convivencia en el sistema integrado	147
3.4.3.1 El riesgo social del entorno escolar	148
3.4.3.2 La violencia en la escuela	148
3.4.3.3 La gestión escolar y el riesgo	149
3.4.4 Gestión institucional y organizacional en la escuela inclusiva: plan escolar anual y plan operativo anual	149
3.4.4.1 Plan escolar anual (PEA)	149
3.4.4.2 Plan operativo anual (POA)	150
3.4.5 Gestión administrativa y financiera en la EITP	151
3.4.5.1 Presupuesto escolar al servicio de la propuesta pedagógica	151
3.4.5.2 Rol del Consejo Directivo Escolar como parte de la organización del SI EITP	152
3.5 Asistencia técnica	156
3.5.1 La asistencia técnica en la EITP	156
3.5.1.1 Tipología y responsables de la asistencia técnica	156
3.5.1.2 Asistencia técnica pedagógica	157
3.5.1.3 Asistencia técnica en gestión escolar	157
3.5.1.4 Asistencia técnica en arte, cultura, recreación, deporte y ciudadanía	158
3.5.1.5 Supervisión de políticas, planes y programas educativos	158
3.5.2 Los equipos técnicos pedagógicos en los sistemas integrados de la EITP	159
Referencias	163

Presentación

El Salvador debe asumir un nuevo compromiso para garantizar que los estudiantes que ingresan, transitan y egresan del sistema educativo salvadoreño, adquieran y desarrollen competencias productivas y ciudadanas. Tal cometido implica, sin duda, valorar el modelo educativo que dicho sistema impulsa. Los constantes y acelerados cambios sociales sitúan la educación salvadoreña frente a nuevas posibilidades, pero también frente a nuevos problemas: la globalización económica y cultural son ejemplos de ello; y es por esta razón que “el sistema formativo debe enfocarse viendo el pasado, viendo el presente y visualizando el futuro” (Mined, 2009, p. 5).

El Plan Social Educativo se compromete en una visión renovada del sistema educativo nacional, al proponer el rediseño del aula y de la escuela, configurando para cada una de estas proposiciones, una serie de principios y características que, al ser asumidas, pueden enrumbar el quehacer educativo de nuestras instituciones. De este modo, se opta por una escuela que se abre a la comunidad, donde todo estudiante, independiente de su condición, tiene muchas oportunidades para alcanzar sus metas y convertir en realidad sus sueños.

Durante los últimos siete años, El Salvador ha experimentado un modelo de escuela inclusiva, mismo que ha permitido introducir variadas prácticas educativas en los centros escolares, posibilitando así una incidencia mayor en el proceso de aprendizaje del estudiantado, “que enriquece las experiencias sociopedagógicas en la escuela, contribuye a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como a la formación psicosocial e intelectual de las personas en un nuevo marco de igualdad de oportunidades y participación, donde disfruten y se benefician de aprender juntos como una experiencia significativa para sus vidas”. (Política de Educación Inclusiva, Mined).

Proponemos en las páginas siguientes un trabajo que sistematiza este recorrido, y que ha retomado varios textos producidos en los últimos años. Este documento compendia las ideas y aproxima las miradas con las que hemos de valorar, como sociedad salvadoreña, la pertinencia en que nuestras escuelas implementen un Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno. De igual forma, contiene los elementos pedagógicos, didácticos y de gestión que estructuran todo modelo educativo.

Les invito a realizar una lectura reflexiva del mismo, cotejándolo con la labor educativa de sus instituciones, a fin de que la letra y las intenciones en él plasmadas se conviertan prontamente en acciones a favor de la mejora de la educación que ofrecemos a nuestros más preciados tesoros: los niños, adolescentes y jóvenes de El Salvador.

Ing. Carlos Mauricio Canjura Linares
Ministro de Educación

Modalidad de elaboración del documento

La elaboración del presente documento se ha fundamentado en dos procesos metodológicos distintos y complementarios:

1. El primero consistió en la recopilación y análisis de la información contenida en los documentos producidos desde el año 2009 hasta hoy por las numerosas personas que han acompañado, con su rol institucional y puntos de vista diferentes, el proceso de desarrollo de la escuela inclusiva al Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SI EITP).

Entre estos documentos están los siguientes:

- políticas nacionales a la base del Modelo de EITP;
- documentos institucionales realizados por el Ministerio de Educación para orientar, a nivel operativo, la implementación y desarrollo de la EITP;
- documentos de sistematización e investigación realizados por el Mined y por otros sujetos nacionales e internacionales que han proporcionado soporte técnico a la construcción de la experiencia de la EITP;
- materiales de base científica y de formación realizados por docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia;
- convenciones internacionales.

El trabajo de sistematización ha permitido seleccionar el conjunto de reflexiones sobre la base política y cultural del SI EITP, la cual estructura de manera orgánica las indicaciones que se han sucedido en el tiempo acerca de las modalidades de la implementación pedagógica y didáctica del modelo, mostrando claramente la evolución progresiva del SI EITP, en función de la evolución normativa y los ensayos producidos.

Los documentos y materiales elaborados en El Salvador han sido integrados, allí donde se creía útil, con referencias tomadas de la bibliografía internacional más acreditada.

2. El segundo proceso ha previsto la realización de una investigación de campo, a través de una muestra cualitativa de las escuelas salvadoreñas, cuyo objetivo era identificar las prácticas activadas localmente sobre los diferentes aspectos organizativos y pedagógicos del modelo. La muestra fue construida junto al Mined, teniendo en cuenta la necesidad de incluir escuelas de tipologías diferentes (por dimensiones, que perteneciesen al SI EITP y por su colocación geográfica); así mismo, la aportación de experiencias relativas a proyectos de innovación apoyados por diferentes entes donantes, tales como: Cooperación Italiana, Banco Mundial y Cooperación Americana. La investigación ha previsto la recolección de datos significativos a través de:

- la observación atenta y directa con el uso de estrategias de observación, recopilación de materiales objetivos y una pequeña documentación fotográfica;
- entrevistas a testigos privilegiados de la experiencia educativa (directores, docentes de aula regular o docentes de apoyo a la inclusión, asistentes técnico-pedagógicos, padres, representantes de la comunidad) sobre la base de listas de cotejo semiestructuradas;
- la realización de un grupo focal con estudiantes (sobre todo del tercer ciclo de Educación Básica).

El material ha sido recogido a través de entrevistas específicas, planificadas para realizar una lectura estructural de la dimensión pedagógica, didáctica y organizativa de la escuela, y ha sido organizado en una base de datos que hará posible analizar la información bajo múltiples puntos de vista. Como parte del documento se

proporciona un listado de las fichas utilizadas para la recolección de datos.

Durante la realización del documento se han tomado en consideración, ya que eran muy significativos, algunos elementos obtenidos a partir de los materiales de la investigación de las escuelas visitadas. En particular, se han citado las recomendaciones afloradas de la investigación, como puntos de integración de los parágrafos del documento, en los cuales era particularmente útil integrar las reflexiones de naturaleza político-pedagógica con elementos emergentes de la práctica experimental de la escuela.

El documento ha sido elaborado con la supervisión científica del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolivia, ha sido apoyado por la específica competencia de algunos expertos locales y han participado, como investigadores en el campo, un grupo de técnicos formados en el ámbito de experiencias significativas de acompañamiento al desarrollo del Modelo de EITP. El impacto total del documento y su redacción final han previsto una constante revisión crítica por parte del Mined.

Fichas utilizadas para la recolección de datos

- Formación en servicio de docentes y directivos
- Elaboración de la caracterización
- Identificación e inclusión estudiantes que no asisten a la escuela
- Planificación institucional y didáctica
- Metodologías y recursos para el aprendizaje
- Apoyo educativo
- Actividades recreativas, deportivas, culturales y artísticas
- Laboratorios/talleres
- La evaluación
- Factores que favorecen el acceso y la permanencia en la escuela
- Gestión social de la escuela
- Asistencia técnica a las escuelas



Principales hallazgos de la investigación de campo en las escuelas

La investigación de campo ha contribuido a poner a la luz la complejidad del proceso de transformación de los centros escolares de la muestra que, con modalidades y tiempos diversos, están adoptando el modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno. Los principales hallazgos se encuentran en los diferentes apartados de los correspondientes temas planteados a nivel teórico.

La lectura y la interpretación de las informaciones recogidas nos restituyen una realidad educativa que está orientada en la política de la inclusión y que a través de experiencias de formación y experimentación se ha apoderado progresivamente, con modalidades y niveles de conciencia diferentes, de los fundamentos de la escuela inclusiva. Los interlocutores entrevistados tienen clara la tipología de los grupos de estudiantes que tienen mayor riesgo de ser excluidos del sistema escolar: se trata principalmente de aquellos que se encuentran en situación de desventaja socio-cultural y económica. Sólo una mínima parte de los entrevistados identifica en los estudiantes con discapacidad personas en riesgo de exclusión: un grupo que ciertamente necesita recibir respuestas educativas adecuadas por parte de la escuela, aunque cuantitativamente no representa la única situación de emergencia en el sistema educativo. Docentes y directores aparecen más preparados en implementación de estrategias para facilitar la permanencia de los estudiantes dentro de la escuela, mientras, por sus afirmaciones, surgen dificultades para definir y aplicar acciones dirigidas a quien ha abandonado la escuela, normalmente por razones conexas al contexto social de pertenencia. En este cuadro los docentes reconocen el rol central de los padres en el proceso de acercamiento de los hijos a la educación (aunque a menudo se constituyen en obstáculo) y la necesidad de buscar apoyo y construir acciones con los actores de la comunidad local. En este marco, la escuela afirma su doble identidad: por un lado,

como garante del derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes y, por otro, como actor social en la construcción de un ambiente educativo aliado a la comunidad local y en grado de ofrecer oportunidades concretas y accesibles a la población estudiantil en alternativa a experiencias en riesgo de violencia y marginación social.

Ciertamente las figuras educativas de los centros escolares involucrados están todavía en una fase en la que el *declarado* y el *actuado* se corresponden solo en parte. Por otro lado, la implementación del Modelo de EITP presupone la incorporación de cambios profundos en la *cultura* de la escuela en general. Cambios que necesitan *tiempo* y *compromiso* para permear los componentes organizativos y de gestión, pedagógico-didáctica y de la alianza escuela-territorio de los centros.

Las visitas en las escuelas han incluido momentos de observación de los laboratorios didácticos y de algunas clases que evidencian, por un lado, el compromiso de muchos docentes en introducir metodologías de didáctica activa; por otra parte, se observa el contraste de las innovaciones introducidas con la prevalencia de un enfoque didáctico todavía sustancialmente tradicional en las horas de la clase curricular. Es necesario, entonces, continuar la inversión en la formación de todo el cuerpo docente y directivo para fortalecer las competencias del área pedagógico-didáctica y aquellas disciplinares.

Sin duda, hay escuelas que se destacan por los significativos resultados alcanzados, activando un repertorio de prácticas educativas y de gestión que inician representando concretamente los “aseguradores de calidad” del Modelo de EITP expuestos en la tercera parte de este documento. En algunos casos, estas escuelas han participado en proyectos de cooperación internacional, obteniendo el beneficio de intervenciones formativas puntuales

sobre las temáticas de la EITP, aunque, en la base de la calidad de la experiencia institucional y educativa implementada, el rol estratégico es ejercido por el director a través de su liderazgo. Un liderazgo capaz de involucrar, corresponsabilizar y valorizar los otros recursos humanos de la escuela y construir alianzas con las entidades del territorio. El tema de la alianza con la comunidad local necesita profundización y desarrollo, pues el nivel de involucramiento por parte de la escuela hacia el territorio está todavía en una fase inicial. Este dato es particularmente visible en las fases de planificación institucional y caracterización de la escuela y de su contexto. La capacidad de delinear los recursos del territorio, de leer las necesidades y las oportunidades, es una competencia fundamental de todas las figuras educativas, desde el director, el docente, hasta el asistente técnico pedagógico, porque el Modelo de EITP, para ser eficaz, necesita ser contextualizado e interpretado sobre la base de las diferencias culturales, sociales y económicas de los contextos escolares. ¿Cómo valorizar este capital humano ya formado? Sería importante entender cómo optimizar los recursos humanos ya preparados en el Modelo de EITP para activar un efecto multiplicador, sea de la formación entre figuras educativas o bien de las buenas prácticas en los varios territorios.

Hay algunas temáticas entre la cuales la opinión de directores y docentes aparece no totalmente homogénea, probablemente por una falta de información compartida, por conciencia de los respectivos trabajos y por el rol institucional. Surge, entonces, la necesidad de desarrollar un trabajo interno en la escuela que facilite la sinergia de acciones entre los diferentes recursos humanos presentes. El enfoque colegial tendría que ver con la intervención educativa en su complejo, para promover e introducir progresivamente una perspectiva interdisciplinaria de la educación y al mismo tiempo para fortalecer una idea de escuela construida no sólo sobre la preparación profesional del docente individual, sino sobre todo el grupo de recursos humanos.

En fin, los grupos de enfoque dirigidos a los estudiantes han revelado una fuente rica de informaciones sobre su experiencia dentro

de las escuelas inclusivas de tiempo pleno. En particular, los estudiantes señalan, entre las motivaciones por las que no quisieran dejar la propia EITP, la relación con los docentes y la tipología de actividad que desarrollan. El debate sobre algunos aspectos clave del Modelo de EITP ha permitido hacer surgir reflexiones y significados que los estudiantes atribuyen a su experiencia escolar. En esta línea, a continuación algunos conceptos expresados en relación al sentido de la escuela inclusiva: *“Una Escuela pública con los mismos derechos para todos”* y una escuela en la cual se *“toman en cuenta a todo tipo de personas sin discriminación”*.

El escenario de luces y sombras que caracteriza en general al sistema educativo -y que inevitablemente trasluce a través de este viaje itinerante en las escuelas seleccionadas- ha permitido dar voz a la esperanza y a los sueños que los estudiantes salvadoreños tienen por su propio futuro a partir de la educación: *“Queremos ser profesionales, pero necesitamos que nos ayuden para poder lograrlo, sobre todo por la inseguridad”*; y todavía: *“Quiero apoyar a comunidades que necesitan más educación”*; y en fin: *“¡Me veo triunfador, feliz ayudando a mi comunidad!”*.



Parte I

Planteamiento de la política. Perspectiva de cambio para una educación inclusiva



1.1 Política educativa

1.1.1 El derecho a la educación, un mandato constitucional en El Salvador

En El Salvador, el derecho a la educación es un mandato constitucional y su marco normativo está determinado por la Constitución de la República, los convenios y los tratados internacionales suscritos y ratificados, y la legislación secundaria específica (códigos, leyes especiales, etc.). En este orden, la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (Lepina), aprobada en el año 2009, regula de manera específica la protección y la garantía del derecho a la educación de los niños y los adolescentes. En su artículo 82 establece que “La Educación Inicial, Parvularia, Básica, Media y Especial será gratuita y obligatoria”. Por su parte, la Ley General de Juventud, en sus artículos 9 y 17 reconocen expresamente el derecho a la educación de la población joven.

El Estado de El Salvador, tutela a través de la ley primaria, el derecho a la educación de todas las personas y previene aquellas manifestaciones de discriminación que vayan en detrimento de la dignidad y coarten el libre ejercicio del acceso a la educación.

El Art. 53 de la Constitución de la República, establece: “El derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana; en consecuencia, es obligación y finalidad primordial del Estado su conservación, fomento y difusión”. Así mismo, el Art. 55 establece que “La educación tiene los siguientes fines: lograr el desarrollo integral de la personalidad en su dimensión espiritual, moral y social; contribuir a la construcción de una sociedad democrática más próspera, justa y humana”.

En el marco de la educación como derecho de las personas y deber del Estado, la Constitución prescribe:

- El derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana; en consecuencia, es obligación y finalidad primordial del Estado su conservación, fomento y difusión (Art. 53).
- El Estado organizará el sistema educativo para lo cual creará las instituciones y servicios que sean necesarios (Art. 54).
- La enseñanza que se imparta en los centros educativos oficiales será esencialmente democrática (Art. 57).
- Ningún establecimiento de educación podrá negarse a admitir estudiantes por motivos de la naturaleza de la unión de sus progenitores o guardadores, ni por diferencias sociales, religiosas y políticas (Art. 58).

En correspondencia a lo ordenado por la Constitución de la República, en la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia (Lepina, 2009), se comentan los artículos siguientes:

En el artículo 5 de esta ley se define que “Todas las niñas, niños y adolescentes son sujetos plenos de derechos”, por cuanto en el artículo 6 se dice que el ámbito de aplicación es a nivel nacional y también aplica para extranjeros que se encuentren en el territorio del país.

En este marco, la Lepina aporta elementos importantes que dan sustento legal al Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, no solo en términos educativos y socioculturales, sino también en términos de protección de la niñez. El artículo 37, del Capítulo I, define que “Las niñas y los niños tienen derecho a que se respete su integridad personal, la cual comprende la integridad física, psicológica, cultural, moral, emocional y sexual”, por tanto, la familia, el Estado y la sociedad deben protegerles de cualquier forma de violencia.

El artículo 81 (derecho a educación y cultura) hace referencia a que la educación será integral y estará dirigida al pleno desarrollo de su personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas hasta su máximo potencial.

El artículo 25 establece que le corresponde al Estado, a través del Sistema de Salud, el acceso a la salud, el desarrollo de programas de educación integral para el niño, niña y adolescente.

La Ley General de Educación, en el Art. 3 expresa:

La Educación Nacional tiene los objetivos generales siguientes:

[...]

f) Propiciar las relaciones individuales y sociales en equitativo equilibrio entre los derechos y deberes humanos, cultivando las lealtades cívicas, es de la natural relación interfamiliar del ciudadano con la patria y de la persona humana con la cultura;

g) Mejorar la relación de la persona y su ambiente, utilizando formas y modalidades educativas que expliquen los procesos implícitos en esa relación, dentro de los cánones de la racionalidad y la conciencia; y,

h) Cultivar relaciones que desarrollen sentimientos de solidaridad, justicia, ayuda mutua, libertad y paz, en el contexto del orden democrático que reconoce la persona humana como el origen y el fin de la actividad del Estado.

En el artículo 4 se contempla que el Estado fomentará el pleno acceso de la población apta al sistema educativo como una estrategia de democratización de la educación. Dicha estrategia incluirá el desarrollo de una infraestructura física adecuada, la dotación del personal competente y de los instrumentos curriculares pertinentes.

De igual forma, esta ley, en su artículo 12, prescribe que el Ministerio de Educación establecerá las normas y mecanismos necesarios para que el sistema educativo coordine y armonice sus modalidades y niveles, así mismo normará lo pertinente para asegurar la calidad, eficiencia y cobertura de la educación. Coordinará con otras instituciones, el proceso permanente de planificación educativa.

En el artículo 14 se manifiestan los principales problemas educativos nacionales y faculta al Mined a tomar las medidas pertinentes para reducir la problemática educativa.

Finalmente, en la misma ley, el artículo 65 dice: "Corresponde al Ministerio de Educación normar, financiar, promover, evaluar y controlar los recursos disponibles para alcanzar los fines de la educación nacional.

Tal como se puede constatar, El Salvador cuenta con un amplio marco legal y normativo referido al derecho a la educación. Sin embargo, este no ha sido suficiente para diseñar políticas educativas para que el ciudadano alcance el perfil ideal al que aspiramos. A pesar de ello, dicho marco legal, representa una plataforma amplia para plantearse una perspectiva de desarrollo individual y social para todos los salvadoreños.

En tal sentido, es pertinente afirmar que el planteamiento de un nuevo modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno retoma el mandato constitucional en el marco de una perspectiva de cambio en la política educativa salvadoreña.



1.1.2 Plan Social Educativo de El Salvador

1.1.2.1 Perspectivas de cambio en la política educativa en El Salvador

Los grandes desafíos que enfrenta el mundo de la educación en este momento histórico y el contexto social salvadoreño demandan, como acción impostergable, definir una política educativa que desafíe las miradas convencionales del diseño de políticas públicas. Es necesario mirar más allá de las paredes de la escuela y el desarrollo de contenidos académicos como la función principal de esta.

La educación implica tomar distancia de la escolarización: “La educación debe de ser vista como el proceso de creación de relaciones sociales posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de relaciones preestablecidas” (Calvo Muñoz, 2012, p. 17). Desde esta perspectiva, educar es la única posibilidad de responder a las demandas sociales actuales y futuras; por tanto, representa uno de los principales retos del país.

En este contexto, El Salvador construye una política educativa que trascienda propuestas convencionales y diseña el Plan Social Educativo con una perspectiva amplia de transformación de las relaciones sociales en el territorio, como una posibilidad de desarrollo social y económico del país. El rol de la educación, entonces, adquiere una relevancia fundamental, con nuevas perspectivas que ayuden a concretar la seguridad y la firmeza, logrando asimilar las nuevas circunstancias que permitan al ciudadano insertarse adecuadamente en la vida social, con las competencias y el conocimiento necesario. Ese conocimiento pertinente, que al mismo tiempo es universal y particular, requiere que el individuo despierte, se haga consciente, articule, organice y ponga en acción su inteligencia general (Morin, 2000, p. 10).

Los constantes y acelerados cambios sociales sitúan al sistema educativo ante nuevas posibilidades y también problemas; la

globalización económica y cultural son ejemplo de ello, colocando a la escuela tradicional en el centro de discusión; por esta razón “El sistema formativo salvadoreño debe enfocarse viendo el pasado, viendo el presente y visualizando el futuro” (Mined, 2009, p. 5).

Además, debido a los constantes cambios de este mundo globalizado, es fundamental que las escuelas contribuyan a asimilar las transformaciones de la realidad y doten a los estudiantes de todo lo necesario para formar parte activa de ese cambio y responder de manera crítica y efectiva a las exigencias de este, impulsando una transformación en beneficio de toda la sociedad.

Lo fundamental, en el Plan Social Educativo, gira en torno al rediseño de la escuela, el cual va más allá del diseño de contenidos; con el mismo se pretende modificar una serie de aspectos:

- Sustituir el viejo concepto de enseñanza por materias, por el de enseñanza por disciplina. Es decir que se pretende ir más allá del hecho de proporcionarle al estudiante contenidos ambiguos, sino que se busca trascender en cuanto a realizar proyectos de investigación y el empleo de procedimientos para resolver problemas que aquejan a la sociedad.
- Sustituir al maestro por el grupo docente, con este nuevo enfoque se pretende dejar a un lado la idea del profesor único, con lo cual se proyecta crear un grupo docente multidisciplinario que permita construir una nueva realidad.
- Acercar al estudiante al contexto de la vida en vez de guiarlo con un programa de estudio. Es decir, dejar de estudiar la teoría desvinculada de la realidad de los estudiantes, acercándolos de esta forma al análisis crítico de la realidad.
- Provocar el desarrollo de una escuela de investigación en sustitución de una escuela de las nociones y de las ocasiones; para que, a través de

esta, el estudiante sea el autor de su conocimiento y que logre desarrollar su autonomía y su manera de comprender la realidad de una forma no arbitraria y que, a través del contacto con la realidad, se dé cuenta por sí mismo que él puede ser un sujeto activo de cambios para una sociedad mucho más justa.

El tiempo pleno es una enorme posibilidad. Sin embargo, exige, en primer lugar, que la jornada escolar diaria se extienda, no con el objetivo de incrementar la carga académica del estudiante, sino de ofrecer una formación integral, en donde se articulen los espacios entre el trabajo en clase, que comprenderá una serie de aspectos, y el trabajo de los docentes en el desarrollo de habilidades específicas del estudiante; además de otorgarle a los estudiantes la facultad de elegir otras actividades educativas en mutuo acuerdo con los padres de familia. En segundo lugar, exige una integración de los estudiantes, profesores, familia y comunidad.

Por su parte, el rediseño del aula implica reconducir los procesos pedagógicos hacia una educación innovadora, abierta con la comunidad y pertinente con el contexto, que una los esfuerzos de todos los involucrados en el proceso educativo en la búsqueda de la calidad. Además, este rediseño exige que las aulas sean inclusivas, es decir que deben representar el lugar por excelencia de acogida del niño en el centro educativo, jugando un papel decisivo en el proceso de inclusión, puesto que se constituyen en comunidades que dan la bienvenida a la diversidad, honrando y respetando las diferencias.

Otro aspecto contemplado por el Plan Social, en relación al rediseño del aula, es el que comprende los siguientes objetivos: 1) sustituir la lección por una clase donde primen las actividades de biblioteca de trabajo, lo cual permitirá que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje, debiéndose proporcionar los instrumentos que sean necesarios; 2) sustituir la pedagogía del manual por la pedagogía alternativa, propiciando con ello que los estudiantes se vuelvan más reflexivos en torno a su realidad, de tal manera que no solamente sean depositarios de conocimiento, sino autores de



su aprendizaje y transformadores de la realidad misma; 3) conformar el aula integrada, a través de la cual se logrará establecer una relación más estrecha entre las partes que componen el proceso educativo, vinculando a docentes y estudiantes en un recíproco aprendizaje.

Además del rediseño del aula o de la escuela, un contenido importante que contempla el Plan Social Educativo es el de la escuela como núcleo de cultura, en donde se expresa: “La escuela de hoy debe preparar a los jóvenes de hoy” (Mined, 2009, p. 12); reflexión que implica no considerar a las escuelas aisladas del contexto social, familiar y comunidad, otorgando mayor participación a la sociedad en el área educativa.

La escuela debe ser un espacio social, que se concentra en enseñar y aprender los patrones de conducta esperados en los miembros de la sociedad. En definitiva, la escuela constituye, ella misma, un producto histórico y, como tal, es una forma específica de resolver el problema de la transmisión del patrimonio cultural de una sociedad a sus futuras generaciones. Para el nuevo siglo, en la comunidad educativa, se vuelve a plantear que la escuela atienda a la

realidad. La función cultural de la escuela en la comunidad la definen como el principal centro cultural de la misma.

El Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” (Mined, 2009) muestra, además, ocho factores básicos que se deben seguir para lograr el éxito de una escuela de tiempo pleno, los cuales están reflejados en la continuación y funcionalidad de la red de estudiantes, docentes, familia y comunidad; pues solo la red docente y estudiante no es suficiente para la exigencia del trabajo formativo. La escuela no puede agotar por sí sola la función educativa, pues es necesario la participación de la familia y la comunidad en las buenas prácticas educativas y formativas; en el desarrollo de las competencias técnicas adquiridas por los estudiantes en los laboratorios de informática; en la combinación de las aulas para el trabajo académico, bibliotecas duras y multimedia; ejecutando proyectos, en las prácticas de los laboratorios, en la realización de actividades motoras, entre otros. Esto permitirá que los estudiantes permanezcan en la escuela toda la jornada regular y extendida en una diversidad de actividades formativas e informativas.



Al darle cumplimiento a estos factores se está ofreciendo variadas opciones educativas a los estudiantes para el fortalecimiento de aprendizajes significativos y pertinentes.

1.1.3 Fundamentos para una propuesta de innovación educativa

El sustento legal del Plan Social Educativo, para una propuesta, es la Constitución de la República, la cual plantea en el artículo 57 el compromiso del Estado en la formación del magisterio para los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media con programas actualizados, modernos y rigurosos. También, promueve y pone en práctica la capacitación especializada para todo el gremio magisterial en las nuevas tecnologías, para fortalecer la capacidad profesional de los docentes.

Es necesario recomendar programas educativos para el futuro: “El Estado y la sociedad están organizados bajo el imperio del derecho, es un todo estructurado en donde lo que le afecta a una de sus partes se refleja necesariamente como discordancia en las demás partes de su cuerpo orgánico” (Mined, 2009, p. 18). Desde estos conceptos se pretende incidir en los procesos culturales e históricos, para que se constituyan en verdaderos avances de desarrollo sostenible, desde procesos educativos autónomos que fomenten el cultivo y la práctica de valores, normas morales y cívicas.

Todas estas acciones promovidas por el Estado contribuyen a la genuina aspiración de lograr dirigir al país hacia una sociedad del conocimiento para orientarlo a su independencia educativa, en la cual la escuela es esencial, como cuna y plataforma para lograr dicho objetivo.

Lo anterior responde a la necesidad de formar a los estudiantes dentro de un marco de auténtico sentido nacional humano y dentro de un contexto mundial, en el que el componente científico y tecnológico se proyecta claramente como un hilo conductor del futuro y del desarrollo.

El sustento de un auténtico proceso educativo reside en reconocer y admitir a la cultura como base del desarrollo, a la familia y a la comunidad como soporte de organización social, y a la política y economía como medios para lograr lo anterior. Este marco de desarrollo exige a la sociedad salvadoreña manifestarse en un alto nivel de cohesión social y altos índices de igualdad; así como destinar los fondos necesarios para invertir en educación y cultura y, en consecuencia, los organismos responsables de administrarlos orienten y destinen dichos fondos en ese sentido, ejecutándolos con responsabilidad y eficiencia.

1.1.4 Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno: Sus fundamentos

En el marco del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” se proyecta la necesidad de formar el sentido humano, pues favorece el desarrollo de la educación inclusiva en el sistema (Mined, 2009, p. 38). Sus componentes son los siguientes:

- formación en valores;
- concientización de las personas sobre sus derechos y responsabilidades con la familia, la sociedad y la nación;
- construcción de fundamentos culturales para la inclusión en el marco de identidad nacional, de solidaridad, tolerancia y virtudes cívicas.

Como respuesta al nuevo modelo nos encontramos que uno de los principales retos es el rediseño del espacio en la escuela y del aula, para modificar el enfoque de la escuela de cuatro paredes a una más flexible, dinámica y con un ambiente adecuado para aprender y que retenga en el sistema a los estudiantes que ingresen a ella; siendo novedosa y que logre atraer a los estudiantes que están fuera de ella.

La educación inclusiva se basa en el reconocimiento de las diferencias y en la adecuación del sistema educativo, dando

respuesta a la diversidad de necesidades y demandas de la población.

Básicamente, la educación inclusiva se define como

“El conjunto de respuestas educativas orientadas a la eliminación gradual y efectiva de las barreras de acceso y participación que facilitan el cumplimiento del derecho efectivo a una educación oportuna, integral, de calidad, y en condiciones de equidad, en un esfuerzo constante de transformar y fortalecer el sistema educativo, empoderar a la escuela y facilitar la participación de la comunidad en todo el hecho pedagógico”.
(Mined, 2009, p. 39).

1.1.5 Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno: Su propuesta pedagógica

En retrospectiva, observando el PSE del gobierno anterior (Mined, 2009), su elaboración ya planteaba un modelo pedagógico concordante con el propósito de lograr una escuela que descansara en el principio de la educación inclusiva. Así mismo, en dicha escuela se potenciaría la dimensión social, promoviéndola como un ente transformador de la comunidad, aprovechando las sinergias de los agentes educadores del territorio. Una escuela que propiciara una educación pertinente y de calidad.

En el PSE, el modelo pedagógico se define como el conjunto de principios, normas y criterios que orientan las actividades de enseñanza y

aprendizaje que se ejecutan en los centros educativos del país. Este modelo pedagógico se expresa en las prácticas del aula e institucionales y están orientadas por el currículo nacional, así como por las características y expectativas del contexto y del estudiantado.

El modelo planteado busca en esencia, transformar el estilo de aprendizaje de los estudiantes, ya que el aprendizaje mismo se basa en experiencias y reflexiones identificadas en el contexto. Está dirigido a que los estudiantes generen autonomía para el desarrollo de su juicio, lo que se traduce en una conciencia crítica y reflexiva, que a la vez le permita la integración de valores sociales y su compromiso con la transformación de su realidad social, desarrolle competencias para actuar en contexto con criterios individuales de identidad cultural, buscando la formación de un hombre libre y autónomo.

1.1.6 Plan Nacional de Educación en Función de la Nación: Profundizando en el Plan Social Educativo

El compromiso ético de dar continuidad a la transformación social y a una política educativa consistente, lleva a plantearse el Plan Nacional de Educación en Función de la Nación, el Plan El Salvador Educado y un planteamiento estratégico para su concreción. Cada uno de ellos refleja con toda claridad un desarrollo y profundización del Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”, con el cual se emprendieron una serie de acciones importantes para mejorar la calidad educativa y la cobertura, desde un enfoque de derechos humanos y de política social.

El Plan Nacional de Educación en Función de la Nación propone una serie de apuestas estratégicas que despliegan la ruta señalada por el Plan Quinquenal de Desarrollo 2014-2019.

1.1.6.1 Ejes estratégicos

- **Creación de un sistema nacional de profesionalización docente**

La posibilidad de contar con un sistema educativo público de calidad descansa, en buena medida, en la calidad de nuestros maestros. Por esta razón, es fundamental que la presente gestión impulse una serie de acciones encaminadas a garantizar que nuestros maestros tengan la formación y las condiciones para impulsar la habilitación de capacidades productivas y ciudadanas en función del desarrollo nacional.

- **Desarrollo educativo de la primera infancia**

Los avances en neurociencia, en gran parte, nos dan cuenta que el aprendizaje y el desarrollo deben ser atendidos desde la gestación, y que los descuidos en los primeros mil días de vida (tres años) generan efectos que vulneran su personalidad y más tarde son riesgos graves del desarrollo socioafectivo, psicomotor y cognitivo que perduran toda la vida. La Educación Inicial, la Educación Parvularia y el primer ciclo de Educación Básica corresponden a las edades de cero a nueve años, lo que equivale al concepto de primera infancia. Sabiamente, la ley ha establecido que la Educación Inicial comienza desde la concepción hasta los cuatro años, la Educación Parvularia desde los cuatro hasta los seis años y el primer ciclo de Educación Básica de siete a nueve años (Capítulo II y III, Ley General de Educación).

- **Creación de un sistema nacional de evaluación educativa**

Es imperativo que el sistema nacional de educación sea permanente y sistemáticamente evaluado en todas sus esferas y niveles educativos, y no solo, como tradicionalmente se ha hecho, en la dimensión de los aprendizajes, pues toda acción tendiente a transformar la educación nacional pende del conocimiento profundo de la realidad educativa.



- **Construcción de ambientes escolares agradables**

El ambiente escolar es un espacio educativo simbólicamente articulado en el cual inciden tres pilares fundamentales de una sociedad: la familia, el municipio y la escuela. Es importante afirmar esto, porque tradicionalmente se reduce el ambiente escolar al aula o a la escuela, y este espacio es insuficiente para brindar una educación de calidad que nos permita desarrollar capacidades productivas y ciudadanas.

- **Equidad, inclusión, género, calidad y pertinencia de la educación**

La administración actual pretende redoblar esfuerzos en materia de equidad, inclusión e igualdad de género como elementos configuradores de una educación pertinente y de calidad, impulsando, en primer lugar, la Política de Educación Inclusiva, creada por la gestión anterior del Ministerio de Educación 2009-2014. Asimismo, el Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” nos aporta una serie de elementos que permiten pensar una educación diferente a la que se ha venido realizando en el país.

- **Dinamización del currículo educativo nacional a partir de la profesionalización docente**

Es necesario desencadenar un nuevo proceso de discusión nacional sobre las finalidades del sistema educativo, que nos permita ajustar la relación entre currículo nacional y los planes y programas de estudio en las diferentes modalidades, niveles y especialidades que ofrece el sistema educativo, y repensar estas ofertas educativas a la luz de las demandas del desarrollo nacional.

- **Generación y fortalecimiento de condiciones para la creación de conocimiento e innovación**

La generación y fortalecimiento de condiciones para la creación del conocimiento e innovación están íntimamente asociados con el desarrollo de la visión científica y del uso de

las tecnologías en todos los niveles del sistema educativo.

- **Profundización y fortalecimiento de la educación de adultos**

El Ministerio de Educación ha considerado como un verdadero desafío ir avanzando hacia modelos de política pública, donde uno de estos esfuerzos, ha sido la construcción de la Política de Educación Permanente para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), cuya meta propuesta es contar con un sistema de educación permanente que ofrezca oportunidades de aprendizaje efectivo a todas las personas jóvenes y adultas, teniendo en cuenta las características y los contextos de la población.

- **Reforma institucional y de la legislación vigente**

La presente administración es consciente de que una transformación en la educación nacional, de la envergadura que se plantea, no puede desarrollarse sin una serie de reformas a la legislación vigente, así como, sin una profunda recomposición institucional del Ministerio. (Mined, 2015a).



1.1.7 Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público

“El Ministerio de Educación de El Salvador, en la continuidad del Plan Social Educativo, impulsa el Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público, mismo que espera atender la necesidades de formación de los docentes, permitiendo elevar la especialización en los conocimientos de su disciplina y mejorar la práctica pedagógica y su desempeño en el aula, con la finalidad de impactar el nivel de logro de los aprendizajes del estudiantado que atienden.

Se espera que el personal docente que egrese del Plan de Formación desempeñe variadas funciones a favor de una educación de calidad, entre éstas se tienen previstas las siguientes:

a) Formador de formadores. Aquellos docentes que manifiesten especial vocación para la formación de sus pares, podrán optar para apoyar el mismo Plan Nacional de Formación de Docentes como especialistas de las diferentes disciplinas en que se forman, poniendo al servicio de sus mismos colegas el conocimiento adquirido. De igual manera, podrán optar por trabajar en las instituciones de educación superior que forman al profesorado.

Otras iniciativas de formación entre pares que el Ministerio de Educación u otras instituciones impulsen, podrán ser apoyadas por personal egresado del Plan Nacional de Formación de Docentes.

b) Innovación curricular. A los docentes altamente preparados y con una amplia práctica pedagógica en el aula, se les convierte en los mejores conocedores del currículo prescrito en El Salvador, por ello se espera que un buen grupo de egresados del Plan Nacional de Formación diseñen y

experimenten innovaciones curriculares en la disciplina de su especialidad en el nivel educativo que atienden, convirtiéndolas en buenas prácticas que, luego de su sistematización, puedan ser replicadas en otras instituciones educativas.

c) Elaboración de materiales educativos. Dado el nivel de especialización adquirido por el personal docente durante su proceso formativo en el Plan Nacional de Formación de Docentes, y la experiencia acumulada en la prestación de los servicios educativos en los diferentes niveles del sistema, una buena parte del personal egresado, podrá colaborar con el Ministerio de Educación y otras entidades en la elaboración de materiales educativos que permitan la concreción del currículo y que medien pedagógicamente los aprendizajes del estudiantado salvadoreño.

d) Evaluación de los aprendizajes. Dado el conocimiento adquirido durante su proceso formativo en el Plan Nacional de Formación de Docentes, un grupo de este personal puede colaborar en la elaboración de las pruebas de exploración de aprendizajes, por medio de la redacción de ítems, conformación y administración de pruebas, así como en la corrección de las mismas.

Los análisis de resultados de las pruebas de evaluación realizadas, así como el diseño de alternativas de mejora para superar las deficiencias detectadas, permitirán a los docentes asumir un rol importante como especialistas.

e) Asistencia técnica pedagógica. Aquellos docentes que egresen del Plan Nacional de Formación de Docentes y que manifiesten especial interés por acompañar la aplicación de los procesos educativos en el aula y en el territorio, y que cuenten además con un reconocimiento de la comunidad por su especial vocación de servicio, pueden destinarse a cumplir la función de

asistir técnicamente a los docentes de su especialidad en su territorio de influencia, a fin de favorecer a la comunidad docente en modos y formas renovadas de provocar aprendizajes en el estudiantado” (Ábrego y Valencia, 2016e).

1.1.8 Plan El Salvador Educado

En el marco de la profundización y concreción de política educativa, surge el “Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad”, orientado a reducir los niveles de desigualdad y exclusión, romper con los mecanismos que perpetúan estas condiciones en los grupos y las familias de menores ingresos, marginadas de los derechos sociales, lograr una más rápida integración del país en la sociedad y la economía del conocimiento e incrementar la competitividad.

Es por eso que el Consejo Nacional de Educación realiza los siguientes planteamientos que configuran el cuerpo de su visión de largo plazo para la educación del país.

- **Docentes como la médula del sistema educativo y catalizadores del aprendizaje**

Este plan considera al docente como uno de los pilares centrales de la educación. Con independencia del nivel educativo en que se desempeñen o de su especialidad, los docentes desempeñan un rol fundamental en el aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Se dice que la calidad de un sistema educativo se mide, en gran parte, por la calidad de sus docentes (Bruns y Luque, 2014). Por supuesto, esto implica, por un lado, que su labor repercute con amplitud en los resultados de los estudiantes. De hecho, se aprecia una asociación alta entre los estudiantes con bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas y los docentes menos experimentados y que trabajan en condiciones de inestabilidad laboral y en escuelas con climas escolares relativamente negativos (Cabrol y Székely, 2012). Por otro lado, en un contexto como el salvadoreño, es crítico el

rol compensatorio que un buen docente puede ejercer en los casos de vulnerabilidad social en entornos de pobreza, desintegración familiar, violencia u otras condiciones socioeconómicas adversas (Vaillant y Rossel, 2006).

En ese sentido, entre los primeros desafíos se menciona el de atraer, formar y mantener a los mejores docentes en el sistema educativo, los cuales sean capaces de desarrollar los conocimientos y formar las habilidades necesarias en los estudiantes. Sin embargo, resultaría simplista adjudicar al docente toda la responsabilidad de la calidad en la educación. El docente salvadoreño se encuentra en una compleja realidad sistémica en la cual no se pueden realizar propuestas aisladas; docentes y estudiantes se desenvuelven en un ambiente que influye en la calidad del proceso educativo. Este ambiente está constituido por:

- la escuela como espacio físico y como infraestructura;
- la organización y la dirección bajo la cual es manejada;
- el entorno familiar en que se desarrolla y forma el estudiante;
- la comunidad o la realidad cultural y social en que se desenvuelven los estudiantes.

La educación formal es un camino que debe ser de acceso universal para los niños y los adolescentes, desde la formación integral de la primera infancia, pasando por la Educación Básica, hasta la Educación Media y Media Técnica. Aquí se encuentra el desafío de universalizar el acceso a una enseñanza de calidad y pertinente en todos los niveles de la educación formal. Asimismo, es preciso “regresar” por aquellos que se quedaron atrás en el sistema. Nos referimos a incluir la oferta de las modalidades flexibles de aprendizaje para la población en sus diferentes etapas de vida, desde la niñez hasta la adultez, así como a erradicar el analfabetismo.

La robusta evidencia científica sobre las consecuencias positivas que tiene una atención

adecuada y oportuna en el desarrollo físico y emocional de los niños, en sus primeros años de vida, sumada a la actual situación de inseguridad que enfrenta el país, ha enfatizado la importancia del rol preventivo que desempeña la escuela, junto a la familia y la comunidad, mediante la formación de los niños en la primera infancia. Ese rol resulta tan sensible que ha inspirado la siguiente declaración: “El desarrollo educativo de la primera infancia es la mejor protección que le podemos dar a la sociedad salvadoreña para los próximos 20 años” (Carlos Canjura, Ministro de Educación de El Salvador, 2014).

1.1.8.1 Los seis desafíos de la educación en El Salvador

- **Escuela libre de violencia y eje central de la prevención**

Ante la situación nacional de inseguridad y la presencia de grupos delictivos, nuevas formas de violencia han permeado las escuelas, hallar soluciones para ese fenómeno trasciende al sector seguridad. Por ello, un nuevo desafío implica garantizar la seguridad y un ambiente propicio para el aprendizaje en las escuelas y que éstas, a su vez, se conviertan en ambientes de protección.

- **Docentes de calidad**

El docente constituye una pieza esencial en la búsqueda de la calidad educativa hasta el punto que, puede afirmarse, la calidad de un sistema educativo equivale a la calidad de sus docentes. Sin docentes capaces no puede haber educación de calidad, ya que actúan como el pilar que sostiene y garantiza la efectividad de todo el sistema de educación formal.

- **Atención al desarrollo integral de la primera infancia**

Para ello, resulta necesario no solo fortalecer la escuela, sino también a la familia y a la comunidad para desarrollar políticas públicas efectivas, así como para que a ellas contribuyan los diferentes sectores de la sociedad a partir del enfoque de derechos y del principio de corresponsabilidad social.

- **Doce grados de escolaridad universal**

Resulta crítico garantizar su universalidad y la calidad de las enseñanzas impartidas. Sin embargo, analizar los diferentes niveles de educación formal solo tiene sentido si se hace de manera integrada; es decir, si esos niveles se ven como un proceso al que se somete el estudiante durante su ciclo de vida, desde que ingresa en la niñez hasta que egresa en la adolescencia.

- **Educación superior para un país productivo, innovador y competitivo**

Este nivel educativo se encarga de proveer de maestros a las diferentes especialidades que el sistema demanda, y actúa como una plataforma de investigación centrada en pensar y elaborar soluciones para los problemas del país.

- **Infraestructura acorde a una educación integral de calidad**

Las deficiencias en infraestructura no solo generan problemas de cobertura y acceso (por ejemplo, la carencia de una escuela en alguna comunidad), sino que también se vinculan con la merma en la calidad. Las actuales condiciones de infraestructura escolar y la ausencia de programas extracurriculares en actividades culturales y deportivas limitan, en gran medida, el potencial que tiene la escuela para promover la convivencia pacífica, los valores ciudadanos y la prevención de la violencia.

1.1.9 Planteamiento estratégico

La concreción de políticas educativas pasa por una visión estratégica de desarrollo de las mismas. En este sentido, el Mined se plantea, como punto de partida para ese desarrollo, la comprensión de cómo se reproduce la realidad nacional en el territorio desde el punto de vista demográfico, geográfico, económico, social, antropológico, histórico, ambiental, agropecuario, político, religioso, migratorio, entre otros, que permita responder como sistema educativo a ese contexto; no desde afuera, sino como parte

de esa realidad. Sin esa lectura, todo lo que se pueda planear se reduce a aproximaciones de un contexto local que no tendrá impactos significativos. Los programas, estrategias y sus acciones, no irán más allá de respuestas parciales e incompletas que en el mediano y largo plazo no resolverán los problemas fundamentales de nuestra sociedad; ni aportarán en la construcción definitiva del ciudadano integralmente formado, con las competencias productivas y ciudadanas que lo faculten para transformar la sociedad. En tal sentido, se han identificado los diez problemas fundamentales del sistema educativo a partir de un análisis empírico y analítico, sustentado en más de 360 visitas a diferentes centros educativos en los catorce departamentos del país y ubicados en los agrupamientos territoriales. Estos problemas son los siguientes:

1. **Abandono de la primera infancia.** Se evidenció a más de 647 000 niños y niñas de cero a seis años fuera del sistema educativo y sin ningún servicio articulado para su atención integral y su desarrollo pleno.
 2. **Abandono de la juventud,** en el rango de doce a dieciocho años, es decir, más de 550 000 en edad regular fuera del sistema y más de 690 000 que no estudian ni trabajan (Bono demográfico, ver la TNC de Tercer Ciclo 67 % y TNC de Educación Media de 37 %, según censo escolar 2014).
 3. **Escuela multigrado,** concentrada en nivel de Educación Parvularia y primer ciclo de Educación Básica, aunque se reportan secciones multigrado en segundo ciclo; su mayor porcentaje se encuentra en la zona rural.
 4. **Escuela unidocente, bidocente y tridocente.** Más de 1400 centros educativos de 5200. El 90 % de las escuelas unidocentes se encuentran en el norte del país y sin rotación de los docentes. Su infraestructura se encuentra sin servicios educativos.
 5. **Fuga de estudiantes.** Entre ellos se encuentran tanto los que se promueven de sexto grado a séptimo, como los que van de noveno a primer año de bachillerato.
- Se calculan cerca de 16 000 a 20 000 estudiantes por año que se pierden o no se retienen por falta de oferta en su municipio, pero que migran a otro municipio del mismo agrupamiento territorial.
6. **Bajos niveles de formación y desarrollo profesional docente.** Más del 73 % tiene formación de profesorado-formación universitaria, y un 12 % tiene bachillerato pedagógico, más de dos turnos, movilidad y baja calidad de vida.
 7. **Ambientes educativos desfavorables** para el desarrollo integral de los estudiantes. Infraestructura deficiente; falta de laboratorios, bibliotecas, comedores; falta de talleres para las artes, cultura, deporte y la recreación; centros no integrales.
 8. **Desarticulada y precaria relación de la escuela y sus actores con la familia y la comunidad.** Sin servicios educativos que generen una convivencia armónica y sustentable que permita acompañar los procesos educativos de los estudiantes.
 9. **Una oferta educativa que no responde a las necesidades y a los intereses de la población en los territorios,** expresándose poco pertinente y descontextualizada; oferta y demanda educativa no planificada en el mediano y largo plazo.
 10. **El Mined como un problema en sí mismo.** Burocracia institucional que no permite el desarrollo de las acciones institucionales; marco jurídico desfasado y poco flexible a la oferta; desarticulación institucional a nivel departamental y central; discrecionalidad de las unidades técnicas, no respetando los lineamientos y las políticas; pocos niveles de articulación entre los componentes de los programas y las unidades responsables de ejecutarla; desánimo y poco compromiso de los docentes frente a los desafíos nacionales.
- Para su abordaje, el Mined se plantea realizar una planificación desde la perspectiva territorial y dar un viraje estratégico en el que se coloca en primer plano todos los procesos que dinamizan el aula, creando herramientas fundamentales para este propósito.

1.2 Política de Educación Inclusiva: Perspectiva, origen, retos y desafíos para el sistema educativo salvadoreño

1.2.1 Perspectiva

El fenómeno de la exclusión tiene sus manifestaciones en todos los ámbitos de la vida del ser humano y se evidencia, entre otras formas, en el limitado o nulo nivel de participación social con el que las personas cuentan; por ello, el planteamiento de la educación inclusiva tiene a la base la necesidad de una profunda transformación de la sociedad salvadoreña. Se plantea mirar el fenómeno de la exclusión como el mayor reto social que la sociedad debe de afrontar y el sistema educativo debe asumir de forma responsable, favoreciendo un control social. Esto conduce a plantear la transformación desde una visión inclusiva, lo que supone entender cómo se reproduce la realidad nacional en el territorio, desde factores que históricamente han generado condiciones de exclusión para la población salvadoreña.

Los antecedentes recientes sobre la falta de reconocimiento de las diferencias, la intolerancia, la violencia, entre otras manifestaciones de exclusión, tienen sus orígenes en un contexto histórico nutrido de hechos violentos que han marcado nuestras prácticas y formas de relación; el conflicto armado es al que en la actualidad se le adjudica una de las principales causas de intolerancia y violencia social.

La educación inclusiva de la que hablamos, a pesar de que en nuestro país tiene sus orígenes en la atención a la discapacidad y posteriormente ampliado a grupos vulnerables, trasciende el enfoque de atención educativa especializada, y asume el de transformación social a través de una visión de desarrollo territorial; por lo que el sistema educativo y todos sus instrumentos se convierten en la herramienta estratégica para alcanzar dicha transformación.

La visión de una educación inclusiva en El Salvador, considera mirar el territorio como la fuente que nutre el currículo, que permite avanzar progresivamente en la promoción de prácticas más incluyentes en el aula, en la escuela y en el territorio; desarrollando las competencias sociales y ciudadanas que orienten hacia una sociedad más incluyente, siendo la escuela la que favorezca el cambio.

1.2.2 Los orígenes de la educación inclusiva

Los marcos internacionales en política educativa, principalmente la Declaración Mundial de Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia (1990) plantea la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, la cual enfatizó en que la educación es un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensifiquen sus esfuerzos para mejorar la educación. El concepto de educación para todos dio pie a cuestionamientos serios sobre el derecho y calidad de educación de la población con discapacidad. En 1994 la Unesco promueve la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, la cual visualiza un espectro esperanzador para dicha población.

En el año 2000 la comunidad internacional se reunió de nuevo en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal. El foro hizo un balance del hecho de que muchos países están lejos de haber alcanzado las metas establecidas en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

En este marco de política internacional, el concepto de educación inclusiva ha tenido una evolución acelerada en los últimos treinta años; ha trascendido en profundidad, alcance

y perspectiva educativa; desde proyectarse a la integración de estudiantes con discapacidad a la escuela regular, atención educativa a la población que presenta necesidades específicas de aprendizaje vinculadas a discapacidad, atención a grupos vulnerables, minorías y atender a la diversidad; cada uno de ellos enmarcados en movimientos de carácter ético y social, hasta llegar al enfoque de derechos e inclusión.

Este tránsito conceptual por los enfoques, dio la pauta para realizar acciones en favor de la promoción del derecho a la educación de niños, jóvenes y adultos, que por diferentes razones se les ha limitado el cumplimiento al derecho a la educación. Cada acción o programa impulsado impregnó el nivel de desarrollo conceptual del momento y la política educativa vigente.

Entre las acciones relevantes se pueden mencionar el crecimiento de las escuelas de educación especial, las cuales existían de manera limitada en nuestro país; posteriormente, servicios de apoyo a estudiantes en la escuela regular, como aulas de apoyo educativo, servicios psicológicos, aulas para atender a la niñez trabajadora, círculos de alfabetización para personas adultas con discapacidad, entre otros. Si bien el crecimiento de los servicios educativos favoreció la atención educativa, no fue en la calidad y pertinencia necesaria, por lo que desde el enfoque de educación inclusiva se plantea una revisión y ajuste del sistema educativo en general.

En este contexto, El Salvador inicia sus esfuerzos por perfilar instrumentos educativos en función de una educación inclusiva desde los años noventa; lo precede la necesidad de favorecer la integración a niños y jóvenes con discapacidad a la escuela regular. Aunque el marco conceptual del momento fue el de la educación especial, al revisar la evolución del mismo, nos damos cuenta que la perspectiva se orientó sobre dicho propósito; lo que puede ser interpretado como los primeros pasos hacia el horizonte de la inclusión.

1.2.3 Educación inclusiva: Un concepto básico

“La Unesco define la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada con la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados”. (Unesco, 2008, p. 7).

Así mismo, al referirse a la presencia, se alude al acceso y la permanencia en la escuela u otras modalidades no formales. “La participación significa que el currículo y las actividades educativas contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela” (Unesco, 2008, p. 7). En términos generales, la educación inclusiva es aquella que promueve oportunidades de acceso, permanencia y egreso educativo en condiciones de igualdad a todos, teniendo como premisa el respeto a condiciones de discapacidad, género, credo, raza, condición social, económica y cultural, opción política, etc.

En nuestro país, en sentido más preciso, la educación inclusiva está basada en el reconocimiento de las diferencias y en la adecuación de los sistemas y respuestas educativas a la diversidad de necesidades y demandas por parte de la población. Este concepto supone que la diversidad, en sí misma, es un valor esencial para la educación, ya que enriquece las experiencias sociopedagógicas en la escuela, contribuye a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a la formación psicosocial e intelectual de las personas.

Este modelo educativo reduce gradual, pero efectivamente, los mecanismos de admisión que puedan discriminar a los estudiantes y privarlos del derecho a la educación, proponiendo un nuevo marco de igualdad de oportunidades y

participación, donde disfruten y se beneficien del “aprender juntos” como una experiencia significativa para sus vidas.

1.2.4 El contexto social. Comprender la exclusión para orientar el cambio

La exclusión es el producto de una serie de fenómenos sociales que nos muestran dificultades importantes del vínculo social y por ende de las relaciones sociales; las grandes desigualdades, las migraciones, la ruralidad, la desestructuración familiar y la violencia social son solo algunos ejemplos de ello. Estos riesgos otorgan una nueva importancia al tema de la educación, como medio de transformación, desarrollo y cohesión social; sin embargo, si no partimos del análisis de variables que nos tienen dentro de una sociedad tan convulsionada, las propuesta de reformulación o definición de políticas públicas nos llevará a solventar problemas mediáticos, sin cumplir con los objetivos de transformación social a los que aspiramos, visualizando como uno de los instrumentos más eficaces la educación.

En nuestro medio la exclusión es un fenómeno común, basta con dar una mirada al entorno cotidiano para darse cuenta que muchos niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas están fuera del sistema educativo. Unos por su condición de discapacidad, otros por dedicarse a tareas impropias para su edad (como las peores formas de trabajo infantil). Hay quienes están fuera por su condición de víctimas de la violencia común, de la delincuencia cotidiana y, en el peor de los casos, por estar en actividades de explotación sexual comercial, incluyendo las modalidades de trata de personas.

Hay muchos estudiantes cuya exclusión educativa está asociada al hecho de estar en conflicto con la ley (menores infractores), o por los efectos directos de la pobreza extrema y relativa. También, hay exclusión por no

atender las diferencias culturales y de género; además, existen casos de estudiantes (o grupos de estudiantes) que están en riesgo de exclusión, ya sea por estar en situación de marginación dentro del sistema o por recibir atención educativa de manera segregada (como los estudiantes talentosos y algunos tipos de discapacidad).

Dentro del sistema educativo, y atendiendo el significado amplio de exclusión, cabe hacer una revisión de la pertinencia de la educación y replantearse la necesidad de transitar de un currículo prescrito a un currículo abierto que considere las necesidades de cada niño y la potencialidad del contexto cultural, como la fuente principal para el diseño.

1.2.5 Política Nacional de Educación Inclusiva en El Salvador

La Política de Educación Inclusiva es una iniciativa del gobierno de El Salvador, por medio de las autoridades del Ministerio de Educación. Es una respuesta a la demanda de avanzar hacia un sistema educativo que tenga mayor énfasis en la persona humana, un sistema que contribuya a la promoción de una cultura más abierta a las diferencias y más sensible a las necesidades de aquellos segmentos de población que se encuentran en condiciones de segregación, marginación y exclusión, más que todo en el ámbito educativo.

Esta iniciativa de gestión supone un desafío enorme para garantizar el derecho a una educación abierta, que no discrimine, que equipare oportunidades y que responda con pertinencia, oportunidad y calidad a las necesidades de la población, de manera que toda persona sea considerada en lo particular y colectivo, independientemente de su condición cultural, social y económica.

La legitimidad de esta política está en el compromiso de hacer una fuerte inversión ética

de continuidad en materia de gestión pública de la educación, haciendo los aportes que vaya requiriendo el nuevo paradigma para desarrollar la misión educativa.

La Política de Educación Inclusiva representa el compromiso del sistema educativo salvadoreño en respuesta a las demandas de la sociedad, marcando un alto a la escuela tradicional con una visión de autarquía (sistema autosuficiente) a una educación que sea capaz de mirar la educación como la única posibilidad de lograr cambios sociales profundos y favorecer el desarrollo de competencias en la ciudadanía para responder al contexto y sus demandas, perfilando de esta forma el desarrollo individual y social de El Salvador.

La Política de Educación Inclusiva se sustenta en el enfoque de derechos y se propone dar respuesta a las necesidades de niños, adolescentes, jóvenes y personas adultas, cuyos problemas son los siguientes:

- no acceden a la escuela;
- no avanzan como se espera o avanzan demasiado en relación a los demás;
- repiten grado, llegan con sobreedad o abandonan la escuela;
- estando dentro de la escuela, son segregadas o marginadas por sus diferencias (necesidades educativas especiales, etnia, género o condición social);
- al terminar un grado, ciclo o nivel, no pueden acceder al próximo;
- al culminar el trayecto escolar, no logran insertarse satisfactoriamente en una sociedad porque el aprendizaje logrado en la escuela no fue relevante para ese fin, o porque la escuela no les ha ofrecido suficiente orientación a la inserción en el contexto laboral o suficientes competencias de empoderamiento personal.

Además, se plantea la necesidad de la pertinencia cultural para alcanzar una pertinencia curricular que favorezca el desarrollo de compe-

tencias para generar posibilidades de participación e inclusión social.

Para efectos de esta política y del momento actual, la educación inclusiva se entenderá como

“Conjunto de respuestas educativas orientadas a la eliminación gradual y efectiva de las barreras de acceso y participación que faciliten el cumplimiento del derecho efectivo a una educación oportuna, integral, de calidad y en condiciones de equidad, en el marco de un esfuerzo constante de transformar y fortalecer el sistema educativo, empoderar la escuela y facilitar la participación de la comunidad en todo el hecho pedagógico”.

(Mined, 2010b).

En esta política se define la educación inclusiva como un esfuerzo institucional orientado por una visión de largo plazo, sustentada en la necesidad de mejora en las políticas, normativas, prácticas pedagógicas, pautas de cultura y en los ambientes escolares que requieren el cumplimiento del derecho a la educación.

También, es preciso realizar inversiones estratégicas en infraestructura, adaptaciones tecnológicas y provisión de recursos esenciales para favorecer la inclusión de quienes están en riesgo de quedar fuera de la oferta educativa; sin embargo, se tiene total claridad que la verdadera inclusión va más allá del acceso: implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona.

En cuanto a enfoques, esta política se basa en las siguientes razones:

- el reconocimiento y respeto a derechos fundamentales,
- el reconocimiento y respeto al interés superior por el niño,
- la promoción de la equiparación de oportunidades,
- la atención a la diversidad con énfasis en la discapacidad,
- la promoción de la equidad de género,
- la promoción de la participación.

1.2.6 Marco estratégico de la Política de Educación Inclusiva

Objetivo:

Contribuir a la transformación gradual y efectiva del sistema educativo en términos de políticas, cultura, prácticas pedagógicas e inversiones estratégicas, que garanticen el cumplimiento del derecho a la educación para todos y todas. (Mined, 2010b).

ÁREAS DE ACCIÓN	OBJETIVOS
Normativa y políticas de gestión	1.1 Transformar, de forma gradual, la gestión institucional hacia un enfoque de educación inclusiva. 1.2 Crear normativas inclusivas para toda la gestión institucional.
Prácticas de gestión pedagógica	2.1 Desarrollar una gestión pedagógica que propicie prácticas inclusivas en el centro educativo y en el aula.
Cultura escolar y comunitaria	3.1 Promover permanentemente, en la escuela, la familia y la comunidad, los valores, compromisos y actitudes favorables a la cultura de educación inclusiva.
Ambientes educativos y recursos estratégicos	4.1 Promover, de manera permanente, la eliminación gradual de barreras de acceso físico y a recursos esenciales para la inclusión educativa.

Áreas de acción

Las acciones derivadas de esta política se fundamentan en la eliminación de barreras de accesibilidad en cuatro áreas básicas:

- **Normativa y políticas de gestión:** Vinculadas a los ámbitos de dirección, administración y evaluación de la calidad.
- **Prácticas de gestión pedagógica:** Referidas al currículo, práctica docente y apoyos complementarios.
- **Cultura escolar y comunitaria:** Comprende los campos de participación familiar, escuela de padres y madres, apoyo comunitario a la escuela inclusiva.
- **Ambientes educativos y recursos estratégicos:** Referida a intervenciones arquitectónicas para la accesibilidad, acceso a las tecnologías de la información y la comunicación educativa y otros recursos materiales.

1.2.7 Retos y desafíos de la educación inclusiva en El Salvador

Aunque los esfuerzos progresivos en pro de una educación inclusiva en nuestro país data desde los años noventa, la definición de una Política de Educación Inclusiva se concretó en el año 2010, hace ya seis años; lo que se considera un tiempo limitado para el desarrollo de una política que aborda la complejidad de la construcción de una estructura social, como la que nos ocupa.

La urgente necesidad de transformación social, planteamientos de la política internacional, el respaldo de organismos técnicos y de cooperación que han brindado un decidido apoyo a través de procesos de investigación, tienen como propósito analizar las causas para abordar los efectos, y poder, de esta manera, construir paradigmas educativos en relación a una educación inclusiva. Es importante el posicionamiento de la misma en la agenda de país, organismos internacionales y nacionales

de apoyo, que se han sumado al esfuerzo de perfilar la ruta con la que se debe avanzar hacia una educación inclusiva en nuestro país.

En ese marco, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), a través de su Instituto para el Desarrollo e Innovación Educativa (IDIE) en el año 2014 presenta el documento “Desafíos de la Educación Inclusiva en El Salvador”, de la que retomamos las principales conclusiones.

Para avanzar en este proceso de educación inclusiva es necesario fundamentar conceptos y enfoques sobre la educación.

Es vital tener claro que lo pedagógico es el asunto más importante en un proceso de transformación sociocultural desde la escuela. La organización y la logística son y deben ser procesos derivados.

Sensibilizar y favorecer la fundamentación a todo nivel (incluso entre autoridades y unidades técnicas ministeriales) es algo necesario y urgente; en especial, para que reconozcan la diversidad representada por los estudiantes y sus contextos socioculturales, y sean consecuentes al decidir las estrategias

aplicadas para avanzar en los esfuerzos. No debe pretenderse igual ritmo, ni estilo de avance ni necesidades prototípicas entre escuelas y contextos totalmente diferentes.

Los procesos o programas impulsados por la gestión ministerial, deberían tener una simultánea y constante evaluación e investigación.

Para desarrollar educación con calidad, equidad y pertinencia, se necesita invertir más en el sector; y hacerlo con mayor probidad y eficacia. El Salvador no puede seguir gastando fondos de empréstitos, ni donaciones importantes sin aclarar y establecer bien el rumbo de la educación y la sociedad que aspiramos. Sin embargo, no solo se necesita más presupuesto; educación inclusiva implica transformación profunda, diálogo y debate respetuoso con la ciudadanía y las comunidades docentes. La participación no se limita a ser informados de la iniciativa gubernamental en el tema educativo.

La educación inclusiva demanda cambios profundos en las estructuras y dinámicas del sistema educativo (formación docente, currículo, legislación, entre otros).



PARTE II

El Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno: Postulados y fundamentos teóricos



2.1 La educación frente a los desafíos de la sociedad contemporánea

2.1.1 Los grandes desafíos para los modelos educativos en la modernidad

Las decisiones teóricas y operativas que hay que tomar sobre la escuela tienen que estar caracterizadas por su capacidad para ofrecer respuestas convincentes hacia algunos problemas formativos fundamentales de la edad contemporánea:

1. la formación del individuo y del grupo en la nueva sociedad del conocimiento;
2. la integración en el sistema formativo que responda a las oportunidades formativas del territorio;
3. la asunción no marginal de las dimensiones de internacionalización;
4. la construcción de las competencias profesionales y la relación con el mundo del trabajo;
5. la voluntad y la capacidad de construir ambientes formativos inclusivos;
6. la construcción de una cultura de participación y de competencias ciudadanas.

A continuación, se presenta la profundización de los aspectos antes mencionados.

1. La sociedad del conocimiento

La llegada de la digitalización en el mundo de la comunicación telemática, propuesta casi siempre como productiva, con una gran participación social orientada a la construcción del conocimiento, se arriesga en los efectos negativos que colateralmente pueda implicar. Se menciona, entre éstos, la colonización del individuo, empujándolo a un

nivel subalterno en relación con una realidad sociocultural dominante, que además está en total discontinuidad con las dimensiones sociales y culturales del territorio; al mismo tiempo, la indudable facilidad ofrecida por las nuevas tecnologías en el uso cotidiano de diferentes lenguajes mediales se abre a posibles banalizaciones y estereotipos, en los que se pierden las dimensiones de una estética individual, ligada también a la experiencia de la sensorialidad y de la corporeidad. Es necesario, entonces, proyectar una escuela y formar unos docentes capaces de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo construir competencias para un uso de la red digital consciente y crítico? ¿Cómo garantizar a cada uno el acceso como protagonista al mundo de la red? ¿Cómo educar hacia una relación correcta entre el ambiente real, con sus características específicas culturales y sociales, y la realidad virtual? ¿Cómo declinar el mundo de la digitalización hacia el desarrollo de visiones de neohumanismo?

2. La educación entre escuela y territorio

El individuo y los grupos viven su experiencia formativa bajo la influencia del sistema complejo de las oportunidades educativas del territorio. Junto con las horas transcurridas en familia, en la escuela y comunidad, existe un conjunto muy estimulante de experiencias basadas en contextos educativos “formales” del ambiente (las estructuras, las actividades culturales, deportivas, religiosas, recreativas y otras) y en aquellos ambientes “informales” (las oportunidades educativas no estructuradas que se viven con la cotidianidad). La educación, por lo tanto, no termina en el mundo de la familia o de la escuela, el paisaje educativo es mucho más articulado.

Es necesario, entonces, proyectar una escuela y formar unos docentes capaces de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo

garantizar una dimensión crítica entre las diferentes dimensiones y experiencias? ¿Cómo gestionar las prácticas de continuidad y de discontinuidad de un sistema formativo intenso con amplitud?

3. Los procesos de internacionalización

La red cada vez más difusa, el fenómeno de la migración que crece, las dinámicas del mercado, la movilidad del turismo y del trabajo requieren hoy “ciudadanos del mundo” en grado de contrastarse con la diversidad, manteniendo su propia identidad cultural. Jóvenes y adultos serán llamados a incorporarse a una realidad en permanente transformación, donde reconstruir un equilibrio dinámico (hecho de identidades plurales) entre el sentido de las propias raíces y el hecho de pertenecer a una comunidad cada vez más amplia y abierta.

Todo esto puede ser facilitado por las eficaces experiencias de educación multilingüe e intercultural en un mundo siempre más global.

Es necesario, entonces, proyectar una escuela distinta y formar docentes capaces de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo garantizar a todos los ciudadanos, desde los primeros años de vida, las competencias lingüísticas y culturales para afrontar el desafío de la internacionalización? ¿Cómo asegurar que la competencia internacional conviva con aquella local y personal?

4. Entre la escuela y el mundo del trabajo

El mundo del trabajo cambia continuamente, pidiendo cada día nuevas competencias profesionales y sociales. Al individuo no se le pide sólo colocarse en el mundo del trabajo existente, sino también proyectar una nueva ocupación, empresas y servicios frente a las transformaciones sociales.

También, es necesario dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo lograr una relación virtuosa entre las competencias generales, las competencias transversales y las competencias específicas? ¿Cómo preparar al profesional y

al trabajador del mañana? ¿Cómo dar sentido y valor al trabajo a través de apropiadas experiencias educativas?

5. Inclusión e igualdad de oportunidades

La escuela es un lugar para la diversidad y para la igualdad. En ella tienen que convivir la exigencia de formar ciudadanos que posean herramientas, saberes y competencias comunes, al mismo tiempo capaz de desarrollar pensamientos autónomos y políticas de desarrollo originales, en función de las propias motivaciones, los propios intereses y de los propios recursos.

La inclusión se refiere sin duda, en primer lugar, a la capacidad de reducir las desventajas cuyos orígenes son potencialmente la discapacidad y los entornos socioculturales que influyen de forma negativa. Lo anterior tiene relación, en general, con la necesidad de salvaguardar las razones del individuo, mientras se le educa al reconocimiento del contexto social.

Si aceptamos estos valores, es necesario, entonces, una escuela y unos docentes capaces de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo crear una escuela de la inclusión que garantice oportunidades, y fomente la equidad y el derecho a la educación? ¿Cómo desarrollar en la cotidianidad de la escuela, prácticas efectivamente inclusivas? ¿Cuáles son las soluciones didácticas “normales” para afrontar aquellas “necesidades educativas especiales” que tiene cada sujeto?

6. Ciudadanía y democracia

Ser ciudadanos significa interiorizar el sistema de reglas y de comportamientos que hacen posible la convivencia civil en una realidad social y política específica. Pero significa también desarrollar el sentido que tienen las propias raíces y el conocimiento de la propia tierra, de su cultura y de su historia. Resultado de todo este proceso es una participación apasionada y responsable en el desarrollo de la propia comunidad y del territorio en una perspectiva de sostenibilidad y de atención al futuro del mundo

entero, en una sociedad que se arriesga a ser frágil y anónima.

Finalmente, es necesario, entonces, proyectar una escuela y formar unos docentes capaces de dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo educar en la ciudadanía activa entre las razones locales y aquellas globales, entre la construcción de la identidad individual y la valorización de la identidad colectiva?

2.1.2 Del modelo educativo al modelo pedagógico

Por “modelo educativo” se entiende el conjunto de elementos que comprenden las cuestiones filosóficas, legales y pedagógicas en un determinado momento histórico y que se desarrollan en función de la educabilidad del ser humano y de las pretensiones de la acción educativa. En otras palabras, el “modelo educativo” representa un esquema de conexiones entre un sistema de finalidad, que constituye una interpretación específica del problema educativo en un cierto momento histórico y en una cierta situación sociocultural, y un conjunto

de prácticas educativas que tienen sentido y legitimidad en relación a tal sistema.

El “modelo pedagógico” se concentra en el modelo educativo, con el cual está estructuralmente en conexión, y se presenta como una construcción teórica orientada a interpretar, diseñar y transformar la actividad educativa fundamentada en principios científicos e ideológicos en una respuesta a una necesidad histórica completa. Dicho de otra manera, representa una interpretación operativa del modelo educativo: un conjunto de principios, normas y criterios que orientan las actividades de enseñanza y aprendizaje que se ejecutan en los centros educativos del país.

El modelo pedagógico especifica no sólo cómo aprende el estudiante, sino que determina también qué debe aprender; concibe y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje; determina cómo y qué se evalúa, así como el tipo de relación que existe entre docente y estudiante, pero principalmente, la relación pertinente de todos estos elementos con el programa de estudios.



2.2 El Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno

El Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (Modelo de EITP) es parte de las consideraciones generales sobre el modelo educativo y pedagógico abordadas en las páginas anteriores.

Teniendo en cuenta el rico cuadro de experiencias escolares novedosas a nivel internacional, este modelo hoy parece ser el mayormente acreditado para fundar la perspectiva educativa presentada hasta ahora. Se desarrolla alrededor de la dimensión inclusiva de la escuela, a través de la implicación de todas las alianzas dentro y fuera de la misma.

2.2.1 En el origen del Modelo de EITP: La perspectiva de la escuela inclusiva

La finalidad principal que está a la base del Modelo de EITP es formar ciudadanos que participen en la construcción de un país más equitativo, democrático y desarrollado. Para alcanzar esto es necesaria una escuela que tenga como base los principios de inclusión que promuevan oportunidades de acceso, permanencia y egreso educativo en condiciones de igualdad para todos, teniendo como premisa el respeto no solamente de las condiciones de discapacidad, sino también de aquellas de credo, raza, condición socioeconómica y opción política en un contexto de decisiones políticas para la inclusión, adoptadas por El Salvador como marco necesario para su desarrollo. En este sentido, es necesario subrayar cómo la orientación de la escuela inclusiva ha nacido, a nivel internacional y nacional, de la voluntad de garantizar la mejor integración escolar de las personas con discapacidad, convirtiéndose de pronto en la conciencia política y técnica, con miras a crear las mejores oportunidades formativas independien-

temente de sus condiciones psicofísicas y socio-culturales. En esta clave, la inclusión educativa se desarrolla poniendo al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a cada estudiante, partiendo de sus necesidades culturales, sociales, económicas, políticas y ambientales de sus familias y de sus comunidades.

2.2.2 De escuela de la inclusión a Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno

No basta pensar que la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno representa una simple dilatación de los tiempos escolares; por el contrario, la EITP involucra estructuralmente la exigencia de una redefinición de los proyectos curriculares, de una innovación de los espacios y de los instrumentos, y de una recalificación profesional inicial y en servicio del personal docente bajo el enfoque de la inclusión.

De todas formas, la prolongación del tiempo representa seguramente un valor, y tiene una importancia fundamental por las siguientes razones:

1. El aumento de los tiempos a disposición es funcional al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que responden a los acuerdos pedagógicos de los docentes en una perspectiva inclusiva a través de una gestión más significativa. La individualización del aprendizaje se basa en modalidades didácticas diferenciadas con uso de espacios e instrumentos para realizar acciones de apoyo al desarrollo de competencias para el cumplimiento de habilidades para la vida, también de aquellos estudiantes que se encuentran con dificultades psicofísicas o en condiciones de desventaja socioeconómica y cultural.

2. El aumento de los tiempos a disposición permite diseñar en perspectiva un currículo caracterizado tanto por la adquisición de los conocimientos disciplinarios fundamentales y de las competencias conexas a estos, como por las experiencias de aprendizaje de tipo activo y socioconstructivo, en las cuales, los mismos saberes se declinan hacia la adquisición de habilidades para la solución de problemas. A esto se suman el análisis de las características interdisciplinarias en la dirección de un aprendizaje con fuertes connotaciones de metacognición y de transmisión a contextos diferentes.
3. El aumento de los tiempos a disposición permite introducir en el currículo la nueva dimensión de la educación para la ciudadanía en sus distintas articulaciones. Una educación en ciudadanía debe estar dirigida tanto a la adquisición del cuadro de las normativas que regulan la vida social, como al acercamiento de aquellos conocimientos de los contextos territoriales (ligados al patrimonio cultural y natural de cada comunidad), donde se fundan las mismas normativas. Una educación para la

ciudadanía capaz de construir experiencias de participación, solidaridad y cooperación con los estudiantes implica la idea de que la responsabilidad y la competencia del ser ciudadano acompañan a los hombres y mujeres en cada fase de la vida.

4. El aumento de los tiempos a disposición permite pensar el fortalecimiento de la presencia de la escuela en la comunidad, a la calificación de su imagen social con posibles aperturas sobre una educación permanente de formación a las familias y a la comunidad en general.

En esta clave, la inclusión educativa se desarrolla poniendo al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a cada estudiante.

Finalidades y objetivos del Modelo de EITP

Las finalidades y los objetivos del Modelo de EITP están descritos en el Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” que a continuación se describe:

“Lograr una escuela que descansa en el principio de la educación inclusiva, entendido como el conjunto de respuestas educativas, orientadas a la eliminación gradual y efectiva de las barreras de acceso y participación que faciliten el cumplimiento del derecho efectivo a una educación oportuna, integral, de calidad y condiciones de equidad”. (Mined, 2009, p. 41).

Objetivos de la EITP

- “Ampliar la oferta educativa mediante la incorporación de talleres pedagógicos que respondan a las necesidades locales en concordancia con el currículo.
- Posibilitar diversas opciones didácticas (laboratorios, programas de refuerzo, programas de apoyo, entre otros) que permitan atender a las exigencias de la diversidad.
- Adoptar soluciones flexibles que valoren el rol de los dirigentes escolares como grupo que opera de manera solidaria y compartida”. (Mined, 2009, p. 41)

A nivel pedagógico, las principales finalidades propuestas por la EITP son las siguientes:

- Elevar la calidad de los resultados escolares en términos de competencia.
- Asegurar formas de aprendizaje interdisciplinario con enfoques constructivistas.
- Asegurar el éxito escolar a todos o al mayor número posible de individuos.
- Cualificar la función social de la escuela en la dirección de la educación a la ciudadanía.
- Promover la imagen y la función de la escuela como instrumento de desarrollo de la comunidad local.

Los principales objetivos son:

- Incrementar la capacidad de la escuela para adoptar una didáctica desde las perspectivas del constructivismo social y de la inclusión.
- Promover modalidades educativas cuya finalidad sea la producción de competencias y no únicamente de nociones académicas.

- Realizar experiencias de integración formativa entre escuelas, familias y territorio.
- Contribuir a la formación de ciudadanos capaces de ser participativos, solidarios y cooperantes.
- Promover la idea de una escuela que sea también una “escuela de los padres de familia”: lugar de desarrollo y de enriquecimiento de las competencias educativas de las familias y la comunidad.

2.2.3 De la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno al Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno

El Modelo de EITP está encontrando, en los últimos años, posibles formas organizativas en las perspectivas que ofrece el sistema integrado, el cual busca reconocer las desigualdades sociales y la necesidad de responder a las realidades históricas, económicas y socioculturales y particulares existentes en el país. Esto exige la



participación de todos con un propósito común y compartido, en corresponsabilidad de los llamados a participar, para afrontar los cambios, mediante una educación centrada en la persona, lo que implica que exista una relación entre esta y el sistema educativo, delineada por la calidad del docente, del currículo y del modelo pedagógico. El sistema integrado representa la oportuna modalidad organizativa del Modelo de EITP y persigue su realización en los diferentes contextos socioeconómicos y culturales del país a través de los componentes territoriales y organizativos. Entonces, el desarrollo del Modelo de EITP se funda sobre la integración de diferentes componentes: el pedagógico, el territorial, y el organizativo.

2.2.4 Los postulados del SI EITP

El Sistema Integrado de EITP, asume, de hecho, el mismo marco conceptual presentado antes dentro del Plan Social Educativo. Su fundamentación radica en los siguientes postulados:

1. Se concibe el ser y el hacer educativo centrado en los educandos y partiendo de las necesidades culturales, sociales, económicas, políticas y ambientales de sus familias y de sus comunidades. Esta manera de enfocar y de llevar a cabo los diferentes procesos educativos permite que tanto la dimensión formativa como la instructiva contribuyan armónicamente, a través de la mediación docente, a la formación de una ciudadanía con una cultura democrática, con valores humanistas y con conocimientos científicos y tecnológicos aplicables en la resolución de problemas en diversos contextos.
2. El sistema educativo formará ciudadanos con juicio crítico, capacidad reflexiva e investigativa y con las habilidades y destrezas para la construcción colectiva de nuevos conocimientos, que les permitan transformar la realidad social y valorar y proteger el medio ambiente.
3. La escuela formará al estudiantado con una amplia y profunda identidad nacional, incorporando en sus estudios un fuerte componente histórico – cultural, que propicie una conciencia crítica y reflexiva, producto de una interpretación científica suficiente y pertinente de los procesos históricos del país que le proporcionarán los elementos formativos e informativos para explicarse plenamente su identidad y su pertenencia social como ser histórico de cambio, debidamente situado y temporalizado.
4. Esta formación histórico-cultural será acompañada de una formación humanista que facilitará al educando la interiorización crítica y reflexiva de un marco ético, cuya práctica ocurrirá en los diferentes escenarios de la vida.
5. El sistema educativo nacional formará a los estudiantes para que desempeñen en el futuro un rol importante en el desarrollo científico y tecnológico nacional y regional, mediante la aprehensión de una suficiente y apropiada cultura científica y tecnológica que les proporcione los elementos necesarios para incorporarse y participar efectivamente como consumidores y productores de ciencia y tecnología. Dicha formación podrá garantizarse desarrollando en los educandos, desde los primeros años de su escolaridad, el gusto por la observación, la investigación, la creatividad e innovación y la aplicación del método científico como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza. (Mined, 2009, p. 32).

2.2.5 Las tareas educativas del SI EITP

A partir de los postulados descritos anteriormente, el Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno se propone enfrentar tareas educativas que van progresivamente diferenciándose con relación a la escuela tradicional, según los siguientes requerimientos:

- El requerimiento creciente de competencias de elevada calidad, capaces de continua renovación, frente al incesante aumento de la cantidad y exigencias de calidad en los conocimientos con los cuales los individuos de la sociedad deben confrontarse.
- El requerimiento de una competencia cultural de naturaleza disciplinaria intenta formar la capacidad para operar conexiones que permitan el razonamiento crítico, la orientación cultural consciente. Estos últimos integrados a los planes de estudio y a los saberes de comportamiento ético, político, individual y social.
- El requerimiento de una difusión masiva de niveles elevados de competencia en toda la población, ligados a las motivaciones de naturaleza ética (en la perspectiva del derecho a la igualdad) y a consideraciones de naturaleza económico-política (la necesidad de garantizar el desarrollo de toda sociedad a través de la competitividad de la producción y la calidad de los consumos).
- El requerimiento de una función social de la escuela en la dirección de una educación para la ciudadanía que asegure la calidad de la vida social. Una calidad entendida tanto como respeto de las normativas (en contra de la violencia, las pandillas, la disgregación social), cuanto como reconstrucción de formas conscientes de identidad individual y colectiva. Las competencias de ciudadanía deben transformarse en la capacidad de pertenencia social y cultural al propio ambiente frente al actual fenómeno de explosión de las diversidades y de la progresiva caída de la homogeneidad de los valores confesionales y del comportamiento cotidiano que anteriormente parecían caracterizar a las comunidades.

2.2.6 Ejes transversales de la nueva escuela

La nueva escuela incorpora tres ejes transversales: *recreación y deporte*, *arte y cultura*, *ciencia y tecnología* como parte de la

experiencia educativa y formativa de los niños y jóvenes escolarizados. Por lo anterior, la escuela debe ser un espacio de socialización e integración donde deben realizarse acciones sistemáticas orientadas a crear un ambiente de intercambio, de armonía y de experiencias compartidas que promuevan la interacción entre los estudiantes, sus familias y la comunidad, favoreciendo a la vez el cultivo de todo tipo de habilidades: artísticas, culturales, recreativas, deportivas y de participación y compromiso ciudadano (Mined, 2010a).

Con el primer eje se pretende “brindar al estudiantado la posibilidad de enriquecer su experiencia educativa, promoviendo la salud física y mental, generando una convivencia en la que se combine armoniosamente el esparcimiento, la alegría y la solidaridad” (Mined, 2009, p. 35). La educación física y el deporte escolar juegan un papel importante en el desarrollo motriz y de habilidades y destrezas físicas fundamentales para los estudiantes. El deporte contribuye a fortalecer habilidades corporales y espirituales, condiciones de salud y la vivencia de valores para la vida ciudadana, suscitando una mayor participación de la población estudiantil en las actividades físicas, deportivas y recreativas que puedan generarse en torno al centro escolar. Una especial atención merecerán las niñas y las jóvenes, quienes usualmente han sido extrañadas de muchas de estas actividades al masculinizar el deporte (Mined, 2010a).

El eje de *arte y cultura* “facilitará al estudiantado el conocimiento y el disfrute de las manifestaciones artísticas y culturales universales y nacionales, a partir de las cuales se promoverá el gusto estético, el pensamiento crítico y la identidad nacional, elementos que en esta época de globalización se deben fortalecer para contrarrestar la desvalorización de la cultura, el inmediatez y la novedad intrascendente” (Mined, 2009, p. 35). En dicho marco la cultura se entiende como expresión y semente del desarrollo humano, de la aceleración del crecimiento económico; de la cimentación de la democracia, sus libertades y derechos, de sus principios y valores; de la convivencia humana solidaria, equitativa, tolerante e incluyente. El arte y la cultura son componentes

de la vida de los pueblos, por lo tanto, el sistema educativo debe procurar su incorporación en el aula, vinculándolos en la vida cotidiana de la comunidad educativa. La escuela debe brindar al estudiantado el acceso y disfrute de diferentes manifestaciones artísticas y culturales de valor universal y nacional, estimulando así la creatividad y el gusto estético de los niños y jóvenes.

Será importante a nivel de sistema educativo: a) fomentar la valoración de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural, a fin de conservarlo, enriquecerlo y desarrollar la identidad nacional; b) desarrollar la sensibilidad y creatividad artística en la población (estudiantil) que favorezca la participación activa en la vida social y cultural del país; c) hacer posible el “saber convivir” en democracia desde la escuela y, posteriormente, en la comunidad (Mined, 2010).

No menos importante es el eje de *ciencia y tecnología* que pretende incentivar y desarrollar la natural curiosidad e imaginación de los niños y jóvenes encausándolos hacia la sistematicidad y rigor del conocimiento científico. Esto implica propiciar la observación, la experimentación y la discusión, de tal modo que gradualmente los estudiantes se apropien del método científico, como herramienta aplicable a la resolución de diferentes problemas de la vida y al desarrollo del país (Mined, 2009).

2.2.7 Características fundamentales del SI EITP

El Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno puede desarrollarse progresivamente con éxito solamente si va acompañado por acciones de sensibilización de las comunidades locales y el involucramiento de los diferentes sectores para ver el tránsito de la escuela actual a la escuela inclusiva que se pretende alcanzar con el modelo pedagógico.

El SI EITP se propone fortalecer el currículo nacional. Las competencias y saberes se

profundizan al desarrollar los contenidos curriculares con el protagonismo de los estudiantes y con el apoyo de las áreas de formación del tiempo extendido. Alude al empleo consciente, reflexivo y regulador de acciones y procedimientos consensuados por el equipo docente, encaminados a forjar una EITP creativa y autónoma para propiciar situaciones diversas de aprendizaje que se organizan en forma continua, para hacer flexibles y creativos sus materiales educativos y recursos en función de proyectos concretos.

El Modelo de EITP incorpora todas las áreas de formación del currículo nacional. En ellas se desarrollan actividades educativas para enriquecer y fortalecer los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de los estudiantes.

Cada centro educativo decide, de acuerdo a sus características, fortalezas y limitaciones, las áreas de formación que desea desarrollar en el tiempo extendido en función de su plan institucional.

El Modelo de EITP, así como está delineado en el Plan Social Educativo, se caracteriza por tres dimensiones: rediseño del aula, rediseño de la escuela y relaciones del territorio, las cuales se profundizarán en partes específicas en el presente documento.

Más allá de las decisiones específicas adoptadas por los SI EITP y por cada escuela, a través de las reflexiones hechas hasta ahora, el Modelo de EITP prevé una escuela dotada de las siguientes características:

1. **La escuela como ambiente educativo para la igualdad y la diversidad**

El proyecto educativo de la escuela inclusiva se funda en la exigencia de reconocer un doble derecho a los estudiantes: el derecho a la igualdad y el derecho a la diversidad, en la perspectiva general del derecho a la equidad. A la base de esta interpretación, la escuela se debe proponer como el lugar en el que se desarrolla un doble proyecto:

- Proponer una escuela para la igualdad significa diseñar un servicio educativo en grado de ofrecer a los propios estudiantes un cuadro sistemático y programático de oportunidades formativas. En esta dirección, la escuela debe contar con un propio proyecto formativo en el cual se identifiquen finalidades específicas, objetivos y contenidos formativos; planificar un sistema de estímulos pensados en función de las competencias necesarias para el niño y así poder desarrollar su propio empoderamiento, autónomo y eficaz, en el actual contexto social.
- Proponer una escuela para la diversidad significa, además, diseñar un servicio educativo en donde cada niño pueda madurar las propias experiencias de manera autónoma, original e individual, haciendo valer sus propias y específicas curiosidades, los propios ritmos, el propio estilo cognitivo, y utilizando las propias modalidades exclusivas de crecer y de vivir.

2. La escuela como lugar de integración de las diversidades

La escuela de la inclusión está abierta a todos los niños sin importar clase, cultura y lenguaje. En ella encuentran una respuesta educativa adecuada los estudiantes que, a causa de sus dificultades psicofísicas o de desventajas socioeconómicas y culturales, arriesgaban su educación, viviendo todavía situaciones de exclusión. El proyecto educativo de la escuela de la inclusión proporciona a cada uno igualdad de oportunidades de desarrollo y, al mismo tiempo, permitir que todos los estudiantes cuenten con los recursos necesarios y se respete lo individual de su ser y de su vivir. En la escuela de la inclusión se necesita, hoy, ir más allá de la cultura del “respeto de la diversidad” para afirmar con claridad que la diversidad misma está al centro del proyecto educativo y que ya no representa

solamente un elemento marginal para afrontarla con tolerancia y disponibilidad.

3. La escuela como ambiente abierto

La escuela de la inclusión se caracteriza por ser escuela abierta “dentro” y como escuela abierta “fuera”:

- Se caracteriza como escuela abierta “dentro” para dar la posibilidad de compartir experiencias didácticas entre los niños de diversas clases y los docentes, poniendo en común los resultados alcanzados, estimulando los conocimientos y profundizando e interviniendo colegiadamente.
- Se caracteriza como escuela abierta “fuera” cuando se compara con la realidad que la rodea, donde vive y opera, y sabe captar conexiones con las distintas oportunidades formativas formales y no formales, del ambiente natural y sociocultural. El primer interlocutor al que la escuela debe poner su atención es naturalmente la familia, con la cual se deben construir relaciones significativas de colaboración que se refieren no solamente al desarrollo de cada estudiante, sino también a la gestión global de la escuela.

4. La escuela como proyecto colegial

En este contexto la idea de colegialidad no se limita únicamente a la necesidad de constituir un grupo de docentes como equipo que se inspira en los criterios para compartir las decisiones del diseño y gestión didáctica de la vida escolar, sino también de la absoluta necesidad de establecer relaciones importantes con las administraciones y las oportunidades culturales que ofrece el territorio. Además, no se tiene que limitar a intercambios ocasionales de información, sino que tienen que representar, más bien, la construcción de una colegialidad más amplia, en la cual los docentes se integran con las figuras educativas del territorio desde una perspectiva de una escuela interpretada como proyecto educativo de la comunidad.

5. La escuela como el lugar de los laboratorios

La estrategia didáctica de los laboratorios puede ser propuesta e interpretada, a la luz de las experiencias producidas, hasta ahora, en los servicios de formación escolares y extraescolares a través de dos claves de lectura y de significado pedagógico muy diferenciado. Por un lado, el laboratorio corresponde sin duda a la traducción en términos operativos de la didáctica "activa": es el instrumento por excelencia de una interpretación de la educación que apunta prioritariamente a la estimulación en el estudiante de las capacidades de construir y descubrir directamente cultura, entendiendo el aprendizaje desde la experiencia autónoma de los estudiantes. Por otra parte, el laboratorio ha sido largamente experimentado y propuesto como lugar de instrucción especializada, compuesto por medio de instrumentos específicos, funcionales para la reproducción de competencias prefijadas en un contexto global de tipo aplicativo.

Dentro de un modelo pedagógico problemático, es necesario y posible evitar el privilegio unilateralmente o desde dos claves de interpretación. Se busca con ello integrarlas, asumiéndolas dialécticamente a entrambas. Esta integración responde a dos exigencias: aquella que estimula adecuadamente el desarrollo autónomo del estudiante y aquella que garantiza momentos eficaces de aprendizaje.

6. La escuela como ambiente donde se observa y se documenta

La observación es un instrumento indispensable de trabajo para quienes se ocupan de la educación y utilizan los datos observados para la elaboración y el continuo ajuste de las opciones de programación educativa y didáctica. La costumbre de observar, de "saber observar", induce al docente a crear una relación con el estudiante, y a la escuela a trabajar de manera profesional, abandonando la casualidad y el individualismo, en favor de una propuesta educativa más consciente y coherente, capaz de responder de manera diferenciada y contextualizada a las solicitudes del estudiante.

La observación sirve para conocer mejor al estudiante, para entender el significado de sus actitudes, para analizar las competencias alcanzadas, sus dificultades y sus recursos, con el fin de diseñar y realizar una acción educativa intencional y eficaz. La actividad de observación y evaluación no debe, sin embargo, abarcar solo a los estudiantes, sino también a todos los distintos aspectos del contexto escolar: la organización de los espacios y de los tiempos, la disposición de los materiales, las interacciones sociales, el rol y las modalidades de acción de todo el personal escolar.

En la escuela de la inclusión, la documentación del proceso educativo y de sus resultados asume una importancia fundamental en beneficio de la calidad formativa de la misma escuela y de manera particular:

- para el conocimiento del estudiante, de modo que se puedan leer e interpretar aquellos elementos significativos que permitan a los docentes observar su desarrollo con la atención necesaria;
- para ayudar al niño a asumir conscientemente su vivencia hacia la construcción de una "memoria personal" que le permita recordar las experiencias realizadas y de reconstruir la propia historia;
- para compartir la investigación, la reflexión pedagógica y metodológica al interior de la comunidad escolar y construir procesos significativos de autoevaluación, revisión y evolución de la escuela;
- para compartir el proyecto educativo de la escuela y el proyecto individualizado del estudiante con los distintos actores de la educación.



2.3 La escuela inclusiva en El Salvador, una oportunidad para la mejora de la calidad de la educación

2.3.1 Escuela inclusiva y calidad de la educación

La calidad de una escuela inclusiva se mide sobre todo por la capacidad de garantizar el derecho a la educación para todos, para que todos tengan instrumentos suficientes para participar activamente en la construcción y difusión de valores democráticos en la convivencia civil y pacífica, en la construcción de un proyecto social que valore las diferencias individuales y colectivas en el respeto recíproco. Una calidad en la educación que supera, entonces, las tradicionales categorías de eficacia y eficiencia, determinadas sobre todo de lógicas de tipo productivo y económico y que, sin embargo, pone en el centro de los procesos de aprendizaje a la persona, al estudiante con sus características y el contexto de referencia. Dadas estas premisas, y teniendo en cuenta el nivel de desigualdad de oportunidades generalizado todavía en El Salvador, es posible comprender la importancia que la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno puede tener en el desarrollo del estudiante como ser humano y ciudadano en la producción de cambios sociales.

La exclusión en educación es un fenómeno de grandes proporciones que no tiene que ver solamente a quien está fuera de la escuela, sino también a quien está dentro y vive normalmente condiciones de marginación o segregación (por etnia, género, proveniencia social) o quien no consigue resultados satisfactorios porque recibe una educación de calidad inferior. Existe consenso respecto al hecho de que el derecho a la educación va más allá del acceso escolar y que educación significa derecho a una educación de igual calidad para todos, capaz de promover el máximo desarrollo de cada uno y de garantizar las mismas condiciones de aprendizaje. Se trata entonces de adoptar de manera generalizada la

política de inclusión, la cual resulta demasiado a menudo centrada prioritariamente en niños con discapacidad, que representan, sin embargo, solo una de las categorías excluidas o en riesgo de exclusión, existiendo otras manifestaciones como el trabajo infantil que excluye o limita el desarrollo educativo de aproximadamente en 175 000 niños del sistema educativo; así como una población indígena que alcanza, según el censo del año 2007, el 12 % de la población.

El Modelo de Escuela Inclusiva supera la visión de dirigir la atención prioritariamente a la categoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales, para abrirse a todas las formas de diversidad. Se trata entonces de una escuela que se pregunta “cómo” responder a las necesidades y a los intereses de todos y cada uno, sin centrarse sobre una categoría particular, buscando sobre todo superar los “obstáculos de aprendizaje y de la participación” (Booth y Ainscow, 2002) poniendo la atención sobre los límites de los contextos, más que sobre los de los individuos. Si se asume esta perspectiva, debemos asegurarnos de que, a través de la participación de todos los actores de la comunidad educativa, constituida también por las diferentes realidades presentes en el territorio, las escuelas sean competentes en la acogida a través de modalidades flexibles en las dimensiones organizativa, pedagógica y didáctica. Cuando se discute sobre inclusión, es oportuno individualizarla como enfoque, lo cual incluye:

- la globalidad de las esferas educativas, sociales y políticas;
- todos los estudiantes;
- intervenciones antes sobre los contextos y después, sobre el individuo.

Trabajar sobre los contextos significa intervenir para convertirlos en “competentes” (es decir, capaces de ofrecer respuestas a partir de las señales de transformación de la realidad educativa y de la vida personal de los estudiantes que forman parte) y “facilitadores” en el saber acoger e incluir todos los tipos de diversidad. Esto constituye la premisa para crear las condiciones necesarias para desencadenar procesos de *empoderamiento* (entendido como refuerzo de las potencialidades de un sujeto que se convierte en protagonista de su propio desarrollo a partir de la valorización de la propia originalidad) tanto en la persona con discapacidad, como en aquella que se encuentra en situación de desventaja socio-económica y cultural (Caldin, Guerra, Taddei, 2014). La promoción de procesos inclusivos ofrece a todos la oportunidad de vivir en las diferencias que forman parte de la realidad y que pueden hacer surgir preguntas importantes para buscar respuestas capaces de dar calidad y competencias a la escuela en su conjunto.

2.3.2 Una escuela para todos

La *escuela inclusiva* tiene como objetivo garantizar el derecho a la educación a *todos*, concepto destacado en diversos documentos internacionales¹, en los que se subraya la responsabilidad de los gobiernos de ofrecer servicios educativos también a las personas con discapacidad en el sistema educativo nacional (previando, cuando sea necesario, respuestas que, aún no siendo totalmente inclusivas, tienden a situarse en la perspectiva de la inclusión; situación que atañe de cerca también a El Salvador), enfatizando cómo la educación inclusiva se caracteriza por su dimensión social, entendida como capacidad de integrar y valorizar los varios ámbitos de la vida del individuo, desde lo individual a lo social, constituido por los amigos, desde el contexto parental, pero también toda la comunidad de referencia. Se trata de un ambiente social complejo y articulado que constituye la condición de partida de aquel *proyecto de vida* que debería garantizar la propuesta de la inclusión en todos los tiempos y los espacios de vida, como teorizado por numerosos estudiosos

y operadores del sector. Un proyecto de vida que mira a la vida de la persona confrontándose con sus necesidades, poniendo en juego o construyendo la red de apoyos sociales, las metodologías y las intervenciones que puedan garantizarle una adecuada calidad². Desde este punto de vista, está claro que la escuela asume una función que va más allá de asegurar el aprendizaje. Está llamada a ejercer, de hecho, un rol social no solo dentro del contexto escolar, sino también en el territorio: la petición se refiere al compromiso de construir alianzas con la comunidad local en aquella preciosa relación escuela-territorio, que está subrayada también en los temas de inclusión que El Salvador ha procedido a adaptar al propio contexto con estímulos interesantes y pertinentes a su realidad local (Mined, 2014a).

Numerosos informes a nivel internacional ponen en evidencia que los grupos más desfavorecidos son a menudo objeto de exclusión social también en el ámbito educativo, como lo observado también en El Salvador. Cambios efectivos se han producido sólo cuando las leyes nacionales han comenzado a prever la inclusión de los niños con discapacidad o en situación de grave desventaja socioeconómica y cultural de los sistemas educativos regulares. Además, la historia demuestra cómo la exclusión de los grupos más desfavorecidos de las oportunidades educativas y profesionales tiene un alto costo social y económico, porque ellos se arriesgan a convertirse en adultos excluidos también del mundo del trabajo y en condiciones de gran precariedad económica: la educación puede, de hecho, contribuir a romper el binomio pobreza-desventaja (psicofísica, socioeconómica y cultural).

El nivel de la transformación y de la calidad del sistema educativo depende sin duda del tipo de inclusión que se pretende desarrollar. En el panorama internacional (Cigman, 2007) es posible identificar dos posiciones opuestas, la radical y la moderada. Aquí se puede añadir una tercera, que hace referencia a las orientaciones de la Unesco. La posición moderada contempla

1 Entre ellos, el WHO (World Health Organization), The World Bank (2011), World Report on Disability, Geneva.

2 A propósito: Canevaro A. (curado por, 2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson; Cottini L. (2004), *Didattica speciale e integrazione scolastica*. Roma: Carrocci.

la permanencia de escuelas especiales para un número reducido de niños con discapacidades, dentro de un sistema inclusivo, así como sucede hoy en El Salvador; la segunda, sin embargo, apunta a una radical “universalización” de la escuela inclusiva (que corre el riesgo de no tener debidamente en cuenta las posibilidades reales del contexto que, a veces, no aparece en la condición de poder soportar una generalización). La tercera posición, la de la Unesco, se propone, en un sentido más práctico, superar el debate centrado en pasar de escuelas especiales a escuelas regulares, invitando a reflexionar e intervenir a favor de una transformación sostenible de la escuela en sentido inclusivo, en donde se tenga en cuenta las condiciones contextuales, con la conciencia de que la inclusión es un proceso fundado en la historia educativa, social, cultural y política de cada estado; por esto es única, con tiempos y etapas de evolución propias.

Diferentes estudios conducidos por la Unesco han demostrado que la escuela inclusiva puede contribuir a reducir las diferencias en el plano de los resultados del aprendizaje asociados a desigualdades sociales. La escuela puede contribuir a romper el determinismo social desarrollando una serie de condiciones favorables, ofreciendo por ejemplo un buen clima escolar, docentes competentes, colaboración entre escuela, familia y territorio.

2.3.3 Superar barreras

Un sistema educativo inclusivo se propone garantizar el derecho a la educación para todos a través de la eliminación de algunas barreras, existentes también en El Salvador, como las que enseguida se detallan:

- La fragmentación de los sistemas educativos (con relación a una extrema diferencia entre calidad de los servicios públicos y privados), que inevitablemente reproduce desigualdades sociales y culturales, limitando el encuentro entre estudiantes provenientes de contextos diferentes a nivel social, cultural y unidos por tanto a diferentes experiencias de vida, obstaculizando entonces una de las principales finalidades de la escuela: contribuir a la cohesión social y a la consolidación de la democracia y

de la ciudadanía. La homogeneidad de los estudiantes tiene un impacto negativo también sobre los resultados académicos; de hecho, diferentes estudios han demostrado que los grupos heterogéneos favorecen no sólo las relaciones interpersonales, sino también al rendimiento académico, gracias al aprendizaje entre iguales³.

- Los procesos discriminatorios que desgraciadamente son todavía muy difundidos. En particular, respecto a las personas con discapacidad, es importante disponer de informaciones sobre la cantidad de personas escolarizadas según las diferentes discapacidades, sobre los porcentajes de aquellos que acceden a la escuela regular, en sus itinerarios educativos, los niveles de aprendizaje y sobre su posibilidad de disponer de apoyo y de otros recursos.
- La rigidez y la falta de pertinencia de los cursos y los procesos de enseñanza que a menudo se manifiestan con la tendencia a homogeneizar la respuesta educativa, a través de la oferta de conocimientos y métodos de enseñanza de escasa calidad, y que se refleja también en una metodología didáctica también tradicional, en la que no vienen valorizadas las experiencias de los estudiantes y su retroalimentación experiencial, cultural y valorativa.
- El uso de pruebas estándar que no tienen suficientemente en cuenta las diferencias, penalizando a los estudiantes más desfavorecidos. Esto ocurre en muchas realidades en las que no se consideran los factores relacionados con la enseñanza y las características de los contextos educativos que pueden limitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.
- La falta o limitada presencia de competencias necesarias en los docentes para afrontar la creciente diversidad de los estudiantes en contextos sociales culturales y fuertemente complejos, y a la distribución a veces desequilibrada de docentes cualificados entre las escuelas.

3 Consultar: OREALC / Unesco. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile.

2.4 Aprendizaje basado en competencias académicas, productivas y ciudadanas

2.4.1 Del currículo nacional a la propuesta pedagógica de la escuela

Los documentos oficiales, que fundan desde diferentes puntos de vista el sistema educativo salvadoreño (los currículos nacionales, los planes de formación de los docentes, el Plan Social Educativo, todas las publicaciones ministeriales que promueven innovación), especifican, en la promoción de las competencias, la finalidad fundamental de la educación escolar.

La educación formal (escolar) tiene como característica principal la intencionalidad en cuanto se erige como integradora e incluso como reactiva, respecto a la educación ocasional que deriva del contexto de vida de los estudiantes y que ejercita una gran influencia sobre su formación. La intencionalidad se puede asegurar a través de la revisión detallada del proyecto formativo que la escuela quiere construir para sus estudiantes. Este proyecto está contenido en la propuesta pedagógica que incluye las opciones formativas de toda la escuela y el currículo de cada disciplina.

La propuesta pedagógica de cada centro escolar del Modelo de EITP incorpora las premisas contenidas en el currículo nacional y los combina con las necesidades formativas de los estudiantes y del contexto histórico y territorial en el cual se encuentran viviendo. La fuerza proactiva de esta propuesta se evidencia explicitando lo siguiente:

- los perfiles educativos perseguidos, los objetivos irrenunciables de aprendizaje, de comportamiento y de competencia seleccionados incluso en la perspectiva de asegurar continuidad entre los diferentes ciclos escolares;
- las experiencias formativas propuestas a los estudiantes que acojan el sistema formal, el informal y el no formal y que representen ocasiones e instrumentos para conseguir los perfiles educativos esperados;
- el conjunto de las estrategias y de las metodologías de enseñanza, que ya pertenecen a la práctica didáctica o que se construyen mediante la investigación, aún consideradas más eficaces para asegurar, cuanto sea posible, la igualdad de aprendizaje para todos los estudiantes;
- las modalidades, los criterios y los instrumentos de evaluación del comportamiento y de las competencias.

Dentro de la propuesta pedagógica de cada centro escolar, los docentes realizan las adecuaciones pertinentes por la flexibilidad del currículo prescrito, seleccionando, con base en criterios prioritarios de cada disciplina (criterios que derivan de hechos educativos y didácticos), los objetivos esperados por los estudiantes y detallando las experiencias de aprendizaje propuestas a estos, en coherencia con el proyecto pedagógico del centro escolar y en los currículos nacionales. En la elaboración del currículo disciplinar local, hay que poner especial atención a la investigación de las interconexiones entre las diferentes disciplinas, incluso pertenecientes a diferentes estatutos epistemológicos, de manera que los conocimientos adquiridos por los estudiantes tengan un carácter sintético y global y no sean fragmentos dispersos de saberes.

2.4.2 Hacia un currículo por competencias

El enfoque didáctico por competencias tendrá que asumir una clara evidencia dentro de la propuesta pedagógica de los centros en las partes relativas a cada disciplina, en cuanto

expresión de una nueva necesidad formativa, didáctica y cognitiva de las nuevas generaciones. En el futuro los jóvenes se darán cuenta de que ya no es suficiente, para su realización, poseer un adecuado conocimiento y habilidades (aprendizajes), sino que es necesario poseer un adecuado potencial cognitivo, es decir, el conjunto de procedimientos, conductas y esquemas cognitivos a través de los cuales seleccionar los propios conocimientos, buscar otros con autonomía, organizar viejos y nuevos conocimientos para resolver situaciones problemáticas complejas y nuevas que sean lo más cercanas al mundo real. No será solo importante conocer, sino también haber aprendido a conocer, haber aprendido a aprender, como las directivas internacionales recomiendan.

Esto es posible a través de un enfoque por competencias que se integre con la enseñanza centrada en los aprendizajes de conocimientos, habilidades y actitudes y no sea considerada como un itinerario paralelo o alternativo a la enseñanza tradicional. Para llevar adelante tal acción es necesario asumir una definición de competencia común a los diferentes órdenes y grados de la escuela. Para ello considérense las siguientes:

- Antoni Zabala cita el documento marco para el Currículum Vasco donde se define la competencia como *“la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a tareas simples o complejas en un contexto determinado”*⁴ (Zabala, Arnau; 2007, p. 39).
- El Parlamento Europeo y el Consejo en su recomendación del 18 diciembre de 2006 define la competencia como la *“Comprobada capacidad de utilizar, en situaciones de trabajo, de estudio o en el desarrollo profesional y personal, un conjunto estructurado de conocimientos y de habilidades en los contextos de aprendizaje formal, no formal e informal”*. A tal definición hacen referencia también influyentes posturas en el contexto latinoamericano, donde se ha dedicado especial atención a lo

establecido en el “Marco de cualificaciones para la educación superior centroamericana” basado, también, en el aprendizaje por competencias.

- Xavier Roegiers precisa la competencia como *“la posibilidad⁵, para un individuo, de movilizar, de manera interiorizada, un conjunto integrado de recursos con miras a resolver una familia de situaciones-problema”* (Roegiers, 2007, p. 75). Esta definición tiene la ventaja de reunir las ideas expresadas sobre el tema de connotados especialistas como De Ketele, Le Boterf y Perrenoud; y, además, de evitar la comparación con “capacidad,” que es solo uno de sus principales elementos.

En las competencias se distinguen tres componentes. Uno de ellos es *el saber conocer*, que incluye el conocimiento teórico de un campo académico o científico, más allá del conocimiento factual y memorístico. El segundo componente lo constituye *el saber hacer*, que lo integran las destrezas indispensables en la aplicación práctica del conocimiento en diversas situaciones. Finalmente, *el saber ser y convivir* que integra todos los valores necesarios para el desarrollo de la condición humana y para la convivencia respetuosa en los diferentes escenarios sociales. Estos componentes solamente adquieren el carácter de competencia si permanecen integrados, ya que el desarrollo de éstas implica el dominio de la totalidad de sus elementos.

De manera particular, se tratará de seleccionar entre los objetivos de competencias, previstos al final de cada ciclo escolar, aquéllos que se crean más adecuados y específicos para la clase, de manera que la consecución de éstos sea el resultado de una acción constante y progresiva realizada en cada año del curso de estudio. Es importante, además, que al prever la progresión

⁵ “El término <<posibilidad>> significa que la competencia existe en el individuo en estado potencial. Yo soy competente cuando puedo, en cualquier momento, demostrar mi competencia y no solamente cuando la ejerzo en una situación determinada. Alguien que es competente para conducir un automóvil sigue siendo competente durante el tiempo que está comiendo o cuando sale a correr. Si tiene las dos piernas enyesadas, sigue siendo competente para conducir un vehículo, aún sí, momentáneamente, no puede ejercer su competencia debido a una incapacidad física.” (Roegiers, 2007, p. 75).

⁴ Esta definición está citada también en Mined, 2008, p. 7.

temporal de los objetivos de competencia en el curso de los años se asegure la continuidad con las fases del desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes. Continuidad no sólo significa la adhesión a la etapa de desarrollo de los estudiantes, sino también la propuesta de elementos de discontinuidad, de manera de hacer trabajar a los estudiantes en la zona del desarrollo próximo, en el que el aprendizaje presenta un nivel de complejidad y de dificultad, ya que el conocimiento representa un desafío para la inteligencia y, en ese sentido, puede ser muy motivante.

Es oportuno, entonces, predisponer situaciones de aprendizaje capaces de “movilizar” las competencias. Las acciones, las actitudes a la operatividad, el reuso de los conocimientos, la comprobación, la motivación para afrontar los problemas (en general: “el saber integrarse”) son indispensables de este concepto “dinámico” y “no inerte” de competencia.

En el proceso de construcción del conocimiento, el estudiantado selecciona, organiza y transforma la información que adquiere desde diferentes fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o experiencias previas. Se promoverá la formación basada en competencias, orientada hacia el desarrollo de

aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y valores que resultan importantes para el logro de funciones sociales y la ejecución de tareas. Como ya se ha descrito, las competencias integran conocimientos, destrezas y comportamientos encaminados hacia la resolución de problemáticas que se generan en los ámbitos familiares, comunitarios o laborales.

2.4.3 De las competencias a la didáctica

Una competencia no es sólo una presentación operativa bien definida y estandarizada (esa, si acaso, es una habilidad, un automatismo, un saber hacer). En ella hay algo más, que se refiere a los recursos del sujeto, a su modo de percibirse competente, a su capacidad de iniciativa y de éxito en un contexto de vida. Por tanto, es posible combinar la referencia a las competencias con la idea de una escuela inclusiva, en la cual cada estudiante - con sus características, sus condiciones, su inteligencia- sea acompañado hacia la conquista de las competencias. Los objetivos a desarrollar y alcanzar son comunes, pero las acciones tienen que obrar recíprocamente con las diferentes características de la comunidad estudiantil.



Las competencias tienen una natural propensión a integrarse, a salir de los límites disciplinarios donde a menudo están encerrados los saberes para favorecer una mirada amplia sobre la realidad. Se convierten en instrumentos para observar, para entender, para actuar. No valen sólo en la escuela (por eso se habla de competencias para la educación “permanente”), se asocian a la idea de ciudadanía activa, a las habilidades para la vida, es decir, son ejes transversales de todo el currículo.

Entre las implicaciones que lleva consigo lo anterior está transformar las clases en verdaderos ambientes de aprendizaje, poniendo en cuestión la rutina de la lección frontal, la organización de los espacios y la gestión de los horarios a través de nuevas didácticas colaborativas, participativas, operativas.

Ciertamente, el enfoque por competencias, no excluyendo los aprendizajes de conocimientos y habilidades, solicitará necesariamente una expansión de la acción didáctica no siempre posible en términos temporales. La respuesta a tal dificultad está identificada en la exigencia de proceder a la esencialidad de los contenidos del aprendizaje, que consiste en la individualización de núcleos fundamentales, es decir, de conocimientos irrenunciables sobre los cuales concentrar la acción didáctica. Cada argumento tiene su propia estructura que confiere al mismo

su simpleza. El objetivo de la instrucción no es tanto la amplitud sino la profundidad.

Además del conocimiento declarativo, el enfoque por competencias solicitará la visión de una actividad didáctica destinada a enseñar a los estudiantes los conocimientos de los procedimientos que la disciplina ha adquirido en el tiempo, es decir, el conjunto de los itinerarios, de los métodos y de los caminos del conocimiento seguidos para conquistar en el tiempo los propios saberes. Se trata de hacer que los estudiantes adquieran no sólo el “qué cosa” de la disciplina, sino también el “cómo”.

El último propósito del enfoque por competencias no es la adquisición de contenidos específicos preestructurados y dados todos a la vez, sino el uso de una metodología de aprendizaje que haga autónomo al sujeto progresivamente en sus propias trayectorias cognitivas. La acción didáctica no será finalizada con proponer al sujeto un saber codificado, sino con hacerle adquirir los conocimientos específicos que necesita. El verdadero saber que se puede promover es aquél que ayudará a adquirir otro saber.

Es necesario, en pocas palabras, poner énfasis en la construcción del conocimiento y no sólo en su asimilación y restitución.

Insumos de la investigación en las escuelas:

Voces de los estudiantes

En la mayor parte de los grupos focales emerge que durante las horas de clase son los docentes quienes tienen siempre la palabra. Esta observación confirma todavía el predominio de una didáctica de huella tradicional, centrada en los contenidos transmitidos por el docente más que sobre la construcción de aprendizajes centrados en los estudiantes. A continuación, el testimonio de un estudiante: *“El docente dicta cuando nos explica y luego hablamos nosotras. El docente escribe en la pizarra y da sólo de uno a cinco minutos para borrar”*. La experiencia escolar viene marcada por la modalidad de enseñanza de un docente apreciado por algunos estudiantes: *“El docente de matemáticas empieza sus clases con charlas de reflexión y así nos induce al aprendizaje, nos apoya mucho dentro de las clases”*.

2.4.4 Competencias académicas, productivas y ciudadanas en el Modelo de EITP

El Modelo de EITP propone, en lo que se refiere al desarrollo de competencias, lo siguiente:

- **Competencias académicas:** Un currículo académico por competencias, que promueva una formación más integral, incluyendo contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A la definición de este currículo y a los perfiles de competencia esperados para los estudiantes está dedicada una parte específica de este volumen.
- **Competencias productivas:** Actividades y experiencias educativas finalizadas hacia la orientación laboral a lo largo de todos los niveles educativos, poniendo particular atención al tercer ciclo de Educación Básica y a la Educación Media, en los que se especifican momentos de contacto e interrelación con la comunidad local, se privilegia una intensa formación en valores

y hacia el empoderamiento personal y de grupo, se introduce en el análisis de la evolución del mercado y de las profesiones de la sociedad global que nos envuelve a todos y, específicamente, en las microeconomías locales.

- **Competencias ciudadanas:** Una educación en ciudadanía atenta a promover una posible doble interpretación que, si asumimos de manera forzada los términos con los que viene definida en inglés, se ve por un lado identificada como *civicness* (cultura cívica, educación cívica) y por el otro como *citizenship* (ciudadanía como identidad cívica y de pertenencia). En otras palabras, según esta primera reflexión, dentro de la idea de ciudadanía están, ya sea el conocimiento y la práctica del conjunto de convenciones, leyes y reglas que caracterizan una determinada comunidad civil, o ya sea el reconocerse, de alguna manera, como parte del sistema de cultura, valores, tradiciones creadas históricamente por la comunidad. Interpretar la educación de la ciudadanía como integración problemática de la idea de *civicness* y de *citizenship* (la única perspectiva estructuralmente positiva en el plano educativo) significa fundar el conocimiento en la práctica de las reglas de



la sociedad civil sobre el sistema de valores y culturas que la sola microcomunidad y, al final, el solo sujeto reconoce a la base de las mismas reglas: un sistema complejo hecho de homogeneidad y no homogeneidad, de cosas en común y diferencias modificándose constantemente. Ésta es una visión fuerte de la ciudadanía que puede convertirla en objeto de un proyecto formativo articulado en diferentes caminos de instrucción, de investigación y de creatividad para la infinidad de posibles referencias a las disciplinas del currículo.

- En el terreno didáctico, se parte de las necesidades educativas de los estudiantes, equilibrando la teoría con la práctica, que se mantienen en permanente interacción durante todo el recorrido escolar. De este modo, la práctica realimenta el estudio teórico y le sirve de comprobación. Además, motiva y hace tomar conciencia tempranamente de la propia vocación o de la falta de ella. La forma como se concibe el rol del docente y el rol del estudiante privilegia así el aprendizaje y la acción de los estudiantes hacia una formación cuidadosa de tipo integral, de género, ambiental, en derechos humanos y similares.

La propuesta pedagógica asegura una adecuada distribución del tiempo y del espacio en el aula, de tal modo que se hace posible una reflexión prolongada, una comunicación eficiente entre todos, un trabajo de grupo eficaz.

Se comprende el aula como uno de los lugares por excelencia para la integración y desarrollo de todos los puntos anteriormente señalados, donde el docente, los estudiantes y el medio interactúan en la formación en valores útiles, creativos y responsables para su comunidad y su país; donde se reconozcan las diferencias geográficas, socioeconómicas y culturales de nuestra población; donde se tomen en cuenta los problemas fundamentales de nuestra sociedad, como la exclusión y la pobreza, los derechos humanos y el medio ambiente.



2.5 Para una revisión de la didáctica de aula

2.5.1 Construir ambientes de aprendizaje activos y colaborativos

La cualificación de las modalidades operativas del “hacer escuela” pide un sistema de intervenciones capaces de hacerse cargo de la complejidad de la experiencia formativa. Las elecciones más significativas, en tal propuesta, tienen que ver con la programación de la dimensión escolar como ambiente de aprendizaje y la adopción de estrategias didácticas activas y colaboradoras, es decir, con la adopción de la inclusión respecto a cualquier tipología de diferencia. Todo esto comporta la redefinición de la profesionalidad docente, a partir de la revisión de los modos de la formación inicial y continua de los profesores, de la previsión estructural de su operar colegial, de la redefinición de sus tareas culturales y sociales. A continuación, se presenta la profundización de las dos elecciones más significativas mencionadas.

2.5.1.1 Construcción de ambientes para el aprendizaje

Para responder a las tareas de formación que le son delegadas, la escuela debe diseñarse y realizarse como un ambiente de aprendizaje en el cual vienen contruidos y transmitidos inventados saberes y comportamientos. La adopción de este concepto toma las distancias sea de la idea de una escuela como sede de simples reproducciones culturales de los conocimientos, sea por una interpretación del aprendizaje que lo vea coincidir con la adquisición de los saberes de las disciplinas tradicionales. Hablar de ambiente de aprendizaje significa de hecho concebir un espacio y tiempo en el cual son posibles tanto diferentes formas de producción y difusión del saber, como también diferentes formas de saber: disciplinar, estético, físico, afectivo, lúdico, etc. Se trata de un ambiente que necesita ser diseñado en sus dimensiones espaciales, temporales, instrumentales, sociales. No tiene que ser un

ambiente con características inmutables, como en el aula tradicional, sino un espacio que se pueda construir a partir de las exigencias de una situación educativa.

Es evidente cómo la responsabilidad de rediseñar la escuela como ambiente de aprendizaje, según las características citadas, depende en gran parte de elecciones estructurales del sistema educativo. Solicita de hecho, entre otras, elecciones de tipo arquitectónicos que son posibles solamente a largo plazo, inversiones en materiales de las nuevas tecnologías, redefinición de las modalidades de uso del personal docente, de los horarios y de los calendarios escolares. Al mismo tiempo se trata de elecciones que deben ser efectuadas con la participación de los estudiantes y de sus familias. En otros términos, se trata de una transformación del ambiente escolar que para ser posible debe fundarse en un consentimiento cultural y político difundido, construido a través de experimentos creíbles fundados sobre la conciencia de los profesores y sobre la aceptación de los usuarios.

Sobre la base de una escuela concebida como ambiente de aprendizaje, se coloca la aceptación de la idea de complejidad de los modelos de la educación, los cuales tienen su base en la transformación de los componentes que tiene que ver con la esfera de la educación intelectual (el plano “cognitivo”) y la esfera de la educación ético-social (el plano de la “socialización”).

En el plano cognitivo, la escuela debe hacer valer la integralidad de tres fundamentos de la educación intelectual, respectivamente:

- la confrontación productiva con los saberes de la cultura consolidada;
- la construcción científica de los saberes en clave metacognitiva;
- la valorización de las dimensiones de la creatividad y de la originalidad.

La propuesta de la adquisición de los saberes contenidos en las diferentes disciplinas interpreta la educación intelectual como alfabetización; es decir, asegurar a cada uno la posesión de información a nivel de organización de los contenidos, de léxico, de conocimientos de los instrumentos de investigación de las diferentes disciplinas que componen el saber.

Por otra parte, la idea de la construcción de los saberes en clave metacognitiva persigue la activación significativa entre los estudiantes de los modos del llamado “pensamiento científico”, es decir, de asunción, formalización y resolución de los problemas que pasen a través de fases críticas y conscientes de observación, hipótesis, experimentación y verificación. En otras palabras, estimular de modo sistemático la utilización de instrumentos de investigación directa (actitudes, métodos, técnicas) que lleven a la posibilidad de conceptualizar, generalizar y transferir los saberes producidos.

Así mismo, la creatividad, por su parte, requiere estimular en el estudiante la construcción de trayectorias originales de comprensión del saber, a la elaboración de “otros rostros”, interpretados subjetivamente, de la cultura. Se propone garantizar el descubrimiento no solo de objetos culturales nuevos o diferentes, sino también de enfoques nuevos, diferentes y originales a los mismos objetos puestos a punto, a través de la valorización de la subjetividad individual y social de los estudiantes.

En el plano de la socialización, interpretar la escuela como ambiente de aprendizaje hace necesario programar una educación ético-social en grado de formar un individuo abierto a todas las posibles situaciones sociales: desde aquellas que solicitan al individuo una elevada capacidad de autonomía (de resistencia al grupo, de defensa de las propias valorizaciones y conocimientos), a aquellas que piden la participación consciente de la experiencia social (a través del conocimiento y la práctica crítica de las normas de coexistencia), a aquellas, en fin, que postulan la exigencia de compartir (cultural y existencial de saberes, de proyectos, de valores...) con otros individuos y grupos. En fin, hablar de ambientes de aprendizaje implica

compartir la convicción de que la formación del individuo no aviene solamente en los tiempos y en los espacios escolares. De aquí la necesidad de construir alianzas con los ambientes de la extraescuela que constituyen el contexto de vida cotidiana de los estudiantes, en una lógica de integración del sistema formativo que tenga en cuenta las oportunidades no formales e informales de aprendizaje garantizadas por las agencias formativas del territorio y por las experiencias vividas en los ámbitos familiar y social. En este cuadro se coloca el nuevo desafío representado por las realidades virtuales en las cuales el estudiante contemporáneo pasa gran parte de su tiempo: la escuela de hoy puede encontrar en esas un precioso aliado, pero también un potente antagonista para los coeficientes de aislamiento y la cultura de mercado que les caracteriza.

2.5.1.2 *La didáctica operativa y colaboradora*

La didáctica contemporánea tiene seguramente a disposición el cuadro completo de los procedimientos en grado de asegurar un aprendizaje eficaz; al menos, a partir de Dewey, estos pueden ser sintetizados en tres dimensiones de trabajo:

- promoción del aprendizaje a través de experiencias directamente conducidas por el individuo y por el grupo de estudiantes;
- previsión de adecuados momentos de reflexión sobre las mismas experiencias, a fin de permitir la formalización consciente de las competencias apreñadas;
- conducción de las experiencias y de la reflexión sobre las mismas, en un contexto social que valore la colaboración y la cooperación cognitiva.

El trabajo didáctico tiene que realizarse, como ya se ha dicho, con la adopción generalizada de estas tres estrategias, debido a la riqueza de sus posibilidades instrumentales.

La promoción del aprendizaje a través de la experiencia puede hacer referencia al rico

patrimonio de prácticas didácticas puestas a punto por los movimientos de la escuela activa. La idea fundamental que sostiene tales prácticas puede ser identificada en el concepto de *laboratorio para el aprendizaje*, interpretándolo en un sentido más amplio. Obviamente, la práctica del laboratorio hoy se articula en el uso de instrumentos diferenciados, en función de los niveles y de los grados escolares y de los argumentos afrontados. Se puede ir, de los laboratorios que prevén el empleo de material real, a los laboratorios virtuales, con empleo de entornos de simulación; de los laboratorios que encarnan las modalidades de investigación previendo el estudio profundizado de un caso (*estudio de casos*) o la realización de un proyecto (*método de proyectos*), a los talleres de creatividad, del juego, de la valorización de aquello que Bruner ha definido como las experiencias de la “mano izquierda” (Bruner, 1979). La reflexión sobre la experiencia representa un momento indispensable de formalización de las competencias adquiridas a través de la experiencia de taller. La realización de experiencias en sí mismas no suministra automáticamente competencias significativas; para hacerlo, tienen que estar acompañadas de la utilización de instrumentos de naturaleza metacognitiva que consientan la puesta en común de aquello que Bateson llama los “deuteroaprendizajes” (Bateson, 1998). En otras palabras, para que los primeros aprendizajes producidos por la experiencia se transformen en verdadera competencia es necesario documentar y analizar sistemáticamente las experiencias producidas, confrontar los resultados obtenidos con aquéllos propuestos por la literatura en argumento, someterlos a validaciones concretas, verificar la posibilidad de reutilización y la transferibilidad.

La reflexión sobre la experiencia es más significativa y productiva de competencias si se aviene en forma social, consintiendo la formulación de los diferentes puntos de vista, la ayuda recíproca en las formas de la educación entre pares, la posibilidad de iluminar la misma en función del patrimonio de competencias poseídas por los individuos. Las diferentes fórmulas operativas del aprendizaje cooperativo constituyen, acerca de esto, un sistema precioso

de oportunidades por la integración de todo en las tres dimensiones citadas, añadiendo costumbres cognitivas y sociales de tipo inclusivo.

2.5.2 El rediseño del aula

Todo lo hasta aquí afirmado retorna en la necesidad de rediseñar el aprendizaje en la escuela y en las clases. Como se ha visto, el rediseño del aula demanda evolución del sistema educativo; pasar de un aprendizaje único, centrado en conductas, donde hay control institucional, con clase homogénea, instrucción general, algunos proyectos dentro del programa, donde las evaluaciones son predominantemente solo de conocimiento, a un programa educativo donde el aprendizaje se construye, considerando las inteligencias múltiples de los educandos, donde se propicia el aprendizaje moral, centrado en el desarrollo interior de la persona, donde se atiende la diversidad, donde se orienta el trabajo grupal e individual, donde se trabaja por proyectos y donde se evalúan las competencias adquiridas, entre otros. En otras palabras, el rediseño del aula deberá entenderse por una adecuación curricular, un trabajo colaborativo entre docentes, enseñanza centrada en los niños, unas aulas integradas por especialidades y por la existencia de bibliotecas.

El rediseño del aula implica también un rediseño de la escuela y de las relaciones con el territorio, por cuanto el aprendizaje significativo trasciende hacia el contexto en el que se desenvuelve.

En el rediseño del aula y la escuela se consideran los siguientes elementos:

- **La infraestructura**, que deberá ser adaptada al rediseño del aula integrada, para generar espacios para la enseñanza y lograr la adecuación del espacio que permita el acceso de niños con necesidades especiales.
- **El recurso humano**, que se especializará en cada disciplina para poder profundizar en el dominio del conocimiento, ello implica nuevas formas de organización y trabajo del cuerpo y equipo docente, la colegialidad del trabajo

entre el docente tutor y los estudiantes que colaboran como instructores, permitiendo aunar esfuerzos y mejorar la práctica docente.

- **El ambiente escolar y el liderazgo del director**, que deberán apoyar el desarrollo del modelo específico, el compromiso y la gestión, así como la delegación de responsabilidades.
- **Las innovaciones y los proyectos**, los cuales complementarán la formación de los estudiantes permitiendo la motivación y retención para finalizar su escolaridad.
- **La red común**, creada para permitir una simbiosis entre la escuela y la comunidad. La escuela debe ser considerada como centros de formación y de cultura, donde el objetivo del proyecto pedagógico tendrá una visión conjunta con el territorio.
- **La familia**, en la relación territorial, es colaboradora de la escuela y comparte la responsabilidad de la educación de sus hijos, por lo que la escuela establece una relación afectiva y efectiva con ellas. Como resultado, se obtiene el compromiso de los padres, se corresponsabilizan del aprendizaje y animan para lograr mejores resultados. Una relación de confianza, que se materializa en una actitud de responsabilidad compartida y complementaria, existiendo una relación entre padres y maestros a través de una comunicación abierta, de formación clara y precisa, de orientación acerca del proceso educativo y de una actitud hacia la participación activa, siempre con el acompañamiento de docentes y directivos.
- **Autoridades locales y agencias**, como agentes del territorio, cuya incorporación se considera necesaria en actividades que se enmarquen en las necesidades definidas por la escuela y la comunidad.
- **Estudiantes y docentes**, cuya participación en proyectos comunitarios que promueven instancias cercanas, como la municipalidad, organizaciones de la sociedad civil o instituciones públicas, pueden también

articularse con los contenidos curriculares. Es importante la vinculación de una escuela con el municipio, instituciones de carácter público y con el gabinete de gestión departamental.

- **Otros actores institucionales y locales**, cuyas alianzas son importantes para facilitar el acceso de las familias a espacios comunitarios o municipales, como bibliotecas y centros de cómputo con conectividad virtual.

En la visión de rediseño de las relaciones con la comunidad, esta es concebida como fuente de riqueza cultural, dado que aporta sus variados saberes, tradiciones, valores, sentimientos, producciones, historia, prácticas, etc. Muchos de estos aportes, necesitan entrar en procesos de reflexión crítica y transformarse en las líneas del derecho humano. Es necesario, entonces, promover la presencia y participación de más actores en la educación, porque para formar a la niñez hace falta no sólo la escuela, sino también el resto de la comunidad.

2.5.3 Ocho factores de éxito en la EITP

Se plantean ocho factores fundamentales que aseguran el éxito en la EITP dentro del rediseño del aula y de la escuela (como ya se ha mencionado en la Parte I de este documento):

- **Constitución y funcionalidad de la red estudiantes-docentes, familia-comunidad:** Los actores forman un grupo único, se subdividen de acuerdo a la organización y responsabilidades, involucrándose en actividades escolares colegiadamente.
- **Buenas prácticas educativas y formativas:** Son estrategias metodológicas de inclusión educativa, para la atención a la diversidad, integración e individualización de los estudiantes. Implica además, la planificación didáctica, cuyo énfasis es la planificación colegial, el desarrollo de un currículo disciplinar e interdisciplinar y el desarrollo de competencias curriculares y del contexto. Así mismo, también incluye la relación con

el territorio, expresada en la colaboración sistemática con las agencias del contexto sociocultural, en el mejoramiento de la relación con las familias, en la fuerte participación de la familia y en más presencia de la escuela en la comunidad.

- **Laboratorios de informática:** Es importante el acceso a la alfabetización y al desarrollo de competencias tecnológicas de los actores educativos para enfrentar los retos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; para saber acceder y usar, de forma crítica y ética, este recurso, facilitando la investigación y el manejo de la ciencia y de la tecnología para reducir la brecha del conocimiento y generar mayor equidad.
- **Uso de los espacios:** La combinación de las aulas para las lecciones, biblioteca multimedia, música, aulas para pintura, experimentos de ciencias, sala comedor y cocina, campos de juego, y otros, permite y motiva que el estudiantado permanezca en la escuela realizando diversas actividades de aprendizaje. Se deben analizar los espacios de la escuela y la comunidad, a fin de agrupar y reagrupar tiempos, variar los espacios de trabajo, y alternar movimientos y actividades.
- **Proyectos:** En el diseño y ejecución de proyectos que apoyen los aprendizajes del estudiantado, es necesaria la participación y compromiso de todos los actores educativos, tomando en cuenta que deben desarrollarse durante todo el año escolar, subdividiéndolos en fases y desarrollándolos

organizadamente para que generen experiencias de aprendizaje, en función de los intereses colectivos del estudiantado, la escuela, familia y comunidad.

- **La operatividad:** Este aspecto impulsa la capacidad del docente para convertir la teoría en práctica experimental, planteando desafíos que permiten al estudiantado aprendizajes pertinentes y significativos.
- **La actividad motora:** Este tipo de actividad, así como se da dentro del aula, puede estar fuera de la escuela, es decir, en la comunidad (casas de la cultura, gimnasios nacionales, casa comunal). En este sentido, es importante adecuar espacios para experimentar actividades de psicomotricidad y juego en grupos pequeños (natación, gimnasia, atletismo, esgrima y ajedrez), teniendo en cuenta que al trabajar la inclusión, las actividades y el aula deben ser accesibles para todos los estudiantes.
- **Biblioteca de trabajo:** Cuanto más diverso es el material y los recursos bibliográficos, mayor es la oportunidad de aprendizaje de los estudiantes, estimulando su producción y diversificando el conocimiento. Las bibliotecas deben estar equipadas con materiales y recursos alternativos al libro de texto, tecnología, equipo de demostración y revistas, entre otros. La gestión, ante personas e instituciones públicas y privadas en el entorno, es de relevancia para constituir este tipo de biblioteca.

Insumos de la investigación en las escuelas

Cerca de dos tercios de los directores y de los docentes de las escuelas tomadas en consideración afirman haber insertado en la didáctica de aula elementos consistentes de la didáctica activa. Dos tercios de los directores (pero sólo un tercio de los docentes) especifican la presencia de elementos profundizados del enfoque constructivista en la enseñanza, a través de la didáctica por proyectos y el estudio por problemas; de igual forma, afirman el uso significativo de actividades de laboratorio. Solo un tercio declara utilizar la estrategia de los viajes de estudio.

Un problema emergente tiene que ver con el hecho que, en diversos casos, la presencia de elementos significativos de innovación didáctica sea declarada solo por el director o solo por el docente. Esto puede hacer pensar que hay una mayor conciencia de la realidad escolar por parte del director, quien conoce experiencias ignoradas por el docente; o viceversa, a la presencia de experiencias innovadoras conocidas por los docentes individuales, pero no observadas por la dirección.

Se puede señalar que tenemos una escuela en transición, en la que conviven elementos de didáctica tradicional y propuestas innovadoras. Por ejemplo, un director admite que *“Lo más frecuente son las metodologías tradicionales como el dictado. Un 60 % del docente está iniciando cambios”*.

2.6 Aprendizaje y mediación de los aprendizajes en la escuela inclusiva

2.6.1 La mediación de los aprendizajes en la escuela inclusiva

La inclusión no deriva de recurrir exclusivamente a recursos extraordinarios y no puede nacer por lógicas de emergencia. Las escuelas pueden convertirse en inclusivas y entonces garantizar un aprendizaje fundado sobre principios de la inclusión, sólo si aceptan poner en marcha desde el interior un proceso de conversión del sistema hacia la optimización de los recursos disponibles. En primer lugar, hay que hacerlo a través de la construcción de soluciones graduales para hacer frente a las transformaciones que caracterizan la demanda educativa proveniente de la sociedad sin exclusiones. Se trata de aprender a analizar los contextos de aprendizaje, posiblemente recurriendo a procesos de evaluación de la calidad de tipo inclusivo, pero que para resultar útiles solicitan diferentes tipos de cambios. Se piensa, por ejemplo, en el recurso representado por el grupo clase. Tal recurso, para ser activado en el sentido inclusivo, demanda cambios en la didáctica (aprendizaje cooperativo y otros). Así, o bien se piensa en el recurso representado por las competencias y habilidades especializadas de las personas dispersas en la comunidad; o bien, en la presencia de un docente de apoyo a la inclusión; en este caso los cambios solicitados tienen que ver con las modalidades de colaboración entre los profesores en fase de programación o planificación. Por último, el personal auxiliar puede constituirse también como recurso importante para la inclusión.

A continuación, se intentará responder a algunas preguntas claves para el desarrollo del perfil de estudiante y futuro ciudadano, ofreciendo orientaciones de tipo metodológico pertenecientes al modelo de aprendizaje por competencias dentro de un sistema educativo inclusivo.

2.6.2 ¿Para qué aprender?

Se pretende construir competencias de ciudadanía con características que respondan a las exigencias emergentes del proceso de transformación dentro de la sociedad salvadoreña, en relación no sólo con el propio desarrollo nacional, sino también en relación con las características económicas, socio-culturales, tecnológicas y científicas de la sociedad globalizada, con el objetivo de crear una comunidad basada en principios de democracia, cultura de paz y convivencia social. Para alcanzar este objetivo es necesario desarrollar una oferta formativa en grado de complementar los aprendizajes disciplinarios con las habilidades cognitivas, emotivas y relacionales, que ponen a la persona en grado de operar con responsabilidad y solidaridad positivamente en el plano individual y social, haciendo frente a los numerosos y repentinos cambios que caracterizan este periodo histórico, los cuales piden una importante capacidad de aprender a lo largo de la vida. El desarrollo de este perfil de “ciudadano”, a la luz de lo que son hoy las dificultades socio-económicas, las diferencias culturales, los obstáculos a la igualdad presentes en la sociedad salvadoreña, resulta, sin duda, un desafío tan inmenso cuanto necesario para un cambio radical que presupone a la propia base un modelo educativo y pedagógico fundado sobre los principios de una escuela inclusiva.

2.6.3 ¿Qué aprender?

Si el enfoque del aprendizaje en el sistema educativo salvadoreño hace referencia al modelo por competencias (definida como la posibilidad de aplicar un conjunto de saberes, habilidades y actitudes interrelacionadas en contextos diferentes) implica que, como está planteado en diferentes documentos del Mined, los contenidos se articulan en los siguientes:

- conceptuales (algoritmos, datos, principios, definiciones...);
- procedimentales (las habilidades y destrezas que el individuo utiliza en una actuación determinada con base en los conocimientos internalizados);
- actitudinales (el comportamiento observable del individuo al enfrentarse y solucionar una tarea).

La clasificación de los contenidos refleja los componentes de la competencia: los contenidos conceptuales están relacionados con el “saber conocer”; los contenidos procedimentales, con el “saber hacer”, y los contenidos actitudinales, con el “saber ser”.

El proceso de aprendizaje por competencias no inicia exclusivamente desde el contenido (como en un modelo de enseñanza tradicional de tipo reproductivo), sino que inicia en modo conjunto con las competencias que se quieren desarrollar en el estudiante con base en sus características, según un modelo de aprendizaje constructivista que pone en el centro al estudiante y que, entonces, tiene como finalidad principal garantizar un aprendizaje funcional al convertirlo en un *ciudadano competente*. La interdisciplinariedad es un elemento que distingue fuertemente un aprendizaje por competencias que, además de crear puentes entre contenidos de disciplinas diferentes, consigue crear uniones entre contextos de naturaleza socio-cultural y profesional diferentes.

2.6.4 ¿Cuándo aprender?

El aprendizaje por competencias implica la ruptura del esquema clásico basado en la secuenciación lineal de los contenidos disciplinares porque según el enfoque coconstructivo, los estudiantes tienen un rol de protagonistas y entonces los tiempos de enseñanza se modelan sobre las condiciones, los ritmos, los estilos de aprendizaje, a menudo muy diversificados en la clase. La organización de las actividades de los estudiantes se planifica oportunamente con base en los diferentes momentos del proceso de desarrollo de las competencias y de acuerdo a

la psicología evolutiva propia de cada fase de edad; así como de sus condiciones académicas, culturales, sociales y afectivas que favorecen los nuevos aprendizajes. El desarrollo de las competencias es un proceso continuo que debe ser programado con sucesivas profundizaciones. De este modo, el modelo pedagógico retoma el concepto de ciclo como unidad organizativa de las actividades.

En el construir competencias, no sólo la secuenciación de la enseñanza de determinados contenidos se coloca fuera de los esquemas rígidamente preestablecidos, sino que también los espacios de aprendizaje no están limitados al aula, contemplando contextos socio-culturales que pueden ser disponibles o creados expresamente dentro de la escuela o también identificados en el territorio de pertenencia. La secuenciación clásica de los contenidos se cuestiona por el enfoque del aprendizaje por competencias, solicitando una flexibilidad profesional del docente y del grupo de profesores, que se refleja en el saber desarrollar una programación didáctica de calidad, a través de una selección de metodologías adaptadas a las diversas situaciones.

2.6.5 ¿Cómo aprender?

El cambio que se propone hace énfasis en los aspectos metodológicos para implementar el modelo pedagógico, por lo cual se requieren metodologías activas, centradas en los procesos de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son los dispositivos que pone en juego el docente para promover el desarrollo de una competencia con la consecuente transferencia y construcción de los contenidos necesarios, de tal manera que, tanto docentes como estudiantes están en un proceso continuo de aprendizaje. Estas estrategias serán sistemáticas, profundas y articuladas por el equipo docente de cada escuela y el sistema integrado para lograr una propuesta longitudinal y transversalmente convergente.

Dentro de una escuela inclusiva, la didáctica a desarrollar se caracteriza por ser inclusiva, cooperativa y metacognitiva, permitiendo

el desarrollo de un mejor clima de clase, la construcción socializada de los saberes a niveles de pequeños grupos o parejas y la continua reflexión, planificación, monitorización, evaluación y transferencia de estos saberes. Este desarrollo de las capacidades metacognitivas mejora significativamente las habilidades en los educandos para fortalecer con ello las propias potencialidades.

En la acción didáctica destinada a la construcción de competencias, el profesor pone en relación los contenidos de su disciplina con el contexto de aprendizaje. Cuando la didáctica está en el centro de su acción, los mismos contenidos de la disciplina son elegidos con base en las exigencias de la situación. En esto se manifiesta la profesionalidad del docente, en un conjunto de competencias a través de la cual la acción didáctica no es nunca igual a sí misma, ya que es el fruto de una constante mediación entre planificación y contexto. En la perspectiva inclusiva, el rol asumido por el contexto se convierte en central para el aprendizaje del estudiante. El primer paso para recolocar el rol de la didáctica en el centro de la acción consiste en darse cuenta que la oferta formativa tiene que ser programada alrededor del individuo y del grupo de estudiantes y no alrededor de los docentes. Esto significa, por ejemplo, establecer que el horario escolar esté organizado para favorecer los aprendizajes, que la presencia de ciertas competencias en los docentes sea funcional a los objetivos educativos, que sea tutelada la

continuidad de los servicios educativos, que los espacios sean organizados y utilizados con base en las necesidades de los estudiantes, que sea garantizada la máxima accesibilidad a las clases, entre otros.

El profesor no se limita a llevar en la clase una sabiduría experta en una materia. De hecho, además de poseer un conocimiento profundo de una disciplina, reconoce que su profesionalidad se construye a través del desarrollo de competencias (de relación, resolución de problemas, de pensamiento estratégico, organizativo y programático) orientadas al encuentro con el estudiante, con su persona y sus estilos de aprendizaje y su contexto de vida, a fin de promover su desarrollo, haciendo que la disciplina sea en él un potencial educativo derivado por el grupo clase y por el trabajo de equipo (con los otros docentes, con el personal de la escuela, con la familia, con el territorio).

La promoción de los procesos de inclusión puede ser facilitada al trabajar sobre el grupo de la clase, especialmente a través del recurso del aprendizaje cooperativo y de distintos modelos de educación entre pares. El objetivo común a estas formas de organización es hacer significativo el proceso de aprendizaje, manteniendo alta la motivación, desarrollando la autonomía en los procesos y promoviendo experiencias de estudio capaces de mejorar en los estudiantes la conciencia sobre la adquisición de conocimientos y el modo en el cual se construye.



2.7 El currículo de la escuela inclusiva

2.7.1 El currículo nacional y su adecuación al contexto

“El Currículo Nacional de El Salvador surge, se desarrolla y se consolida teórica y prácticamente en un momento histórico, trascendental para la vida del país y de la nación: La construcción de una paz duradera, fundamentada en la democracia, la equidad, el desarrollo humano, la solidaridad y la libertad (...) En este proceso de esfuerzos nacionales, son muchas las contribuciones que los ciudadanos y sus instituciones han entregado para configurar el marco orientador y el sustento del quehacer educativo. Como síntesis general, sus estrategias se orientaron al logro de: cobertura, mejoramiento de la calidad, modernización institucional y formación de valores”. (Mined, 1999).

A pesar de que ha pasado mucho tiempo y de que hay aspectos del currículo que deben renovarse, también encontramos que aún son muy actuales, necesitando ser reforzados y concretizados a la luz del nuevo Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno; entre ellos, particularmente, el principio en el que se fundamenta la flexibilidad, la relevancia y la pertinencia.

Este principio, como se ha dicho anteriormente en este documento, es también la base, ya sea de las características de los estudiantes, o bien, del contexto al que pertenecen.

Pese a que la flexibilidad es uno de los principios que caracterizan el currículo nacional, en la realidad o en la práctica, este ha sido interpretado como un instrumento de tipo preceptivo que supone una aplicación uniforme para todo el país.

Tradicionalmente, la escuela se ha centrado en la satisfacción de las necesidades educativas

comunes, expresadas a través de objetivos diseñados en función del “estudiante medio”, sin preocuparse de las necesidades individuales de todo el estudiantado. Desde esta perspectiva, aquellos estudiantes que no logran alcanzar los objetivos establecidos son segregados de distintas formas: creando grupos dentro del aula para los más lentos o rezagados; clases especiales para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje o de conducta; derivando a escuelas especiales. En este tipo de medidas subyace la idea de que los problemas del aprendizaje tienen su origen en variables o factores individuales, motivo por el cual se toman medidas centradas en los estudiantes, en lugar de revisar y modificar aquellos aspectos de la práctica educativa que pueden generar o acentuar sus dificultades.

Al definir la propuesta pedagógica de los sistemas integrados de EITP se revisa la pertinencia de los aprendizajes en función de las características del centro y su comunidad educativa, pudiendo alterarse el orden del plan de estudios, así como sus proyectos, investigaciones y laboratorios. Se trata de realizar una interpretación “local” del currículo válida y necesaria que debe ser incluida en la propuesta pedagógica de cada centro escolar.

El aula es el lugar donde se produce la mayoría de los aprendizajes institucionales que llevan a cabo los estudiantes. Por tanto, es donde debe darse la concreción última del planeamiento curricular que, partiendo de un currículo nacional generalizado para toda la población escolar, se desarrolla progresivamente, a través de la propuesta pedagógica y, posteriormente, por medio de la programación del aula.

En el aula existen necesidades educativas comunes, compartidas por todos los estudiantes, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresados en el currículo común. Sin embargo, no todos los estudiantes se enfrentan con el mismo proceso y de la misma forma a los aprendizajes

en él establecidos, ya que entre ellos tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan dicho proceso, haciéndolo que sea único e irrepetible en cada caso.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los estudiantes tienen sus necesidades educativas individuales propias y específicas, para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su desarrollo, cuya satisfacción requiere de atención pedagógica individualizada. Ahora bien, no toda necesidad individual es especial. De este modo, algunas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo docente conoce para dar respuesta a esa diversidad; como por ejemplo, dar más tiempo al estudiante para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos y diseñar actividades complementarias.

Adecuar la programación del aula a la diversidad supone efectuar un conjunto de ajustes o modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la propuesta educativa, asumida para un grupo de enseñanza-aprendizaje concreto, con el objetivo de facilitar que cada estudiante pueda conseguir sus objetivos, aunque difieran de los del grupo, con el mayor grado posible de participación en la dinámica general del aula. La finalidad de dicha adecuación tiene una triple vertiente:

1. La creación de las condiciones idóneas que hagan posible el desarrollo de diferentes programas en el aula, incluidos aquellos que precisan los estudiantes con necesidades educativas especiales.
2. Garantizar que los estudiantes, que requieren una adecuación del currículo, no sean ajenos al grupo de aprendizaje, sino parte esencial del mismo, de manera que participen activamente en las actividades comunes para todo el grupo y en su dinámica general, en la medida de sus posibilidades.
3. Utilizar la evaluación como instrumento para la individualización y personalización

del proceso educativo y no como agente de selección o comparación.

En otras palabras, el currículo nacional está fundamentado en principios generales que orientan a los centros educativos para ser contextualizado en las escuelas por medio de la programación del aula (conocida generalmente como planificación de aula). Entre estos principios, la flexibilidad es la que permite que el carácter prescriptivo se pueda modificar para responder a las necesidades específicas de una comunidad educativa. Esta flexibilidad se pone de manifiesto cuando se adecúa a las características de los estudiantes, lo mismo que a sus necesidades socioculturales y a las condiciones concretas en que se desarrolla el proceso educativo. Por consiguiente, cada docente debe responder a los mínimos de enseñanza-aprendizaje que propone el Estado, pero el currículo prescrito les señala que pueden adecuarse a las características socioculturales de los estudiantes; de ahí que el principio de flexibilidad significa responder a las necesidades específicas de los estudiantes, sin dejar de lado los estándares que el Estado pretende para la formación de sus ciudadanos.

2.7.2 Concreción del currículo

Los distintos niveles de concreción curricular responden a un diseño curricular en su dimensión prescriptiva y operativa.

La dimensión prescriptiva hace referencia a la propuesta educativa realizada al más alto nivel de responsabilidad política y administrativa del sistema educativo. El diseño curricular, que en nuestro país se llama “currículo nacional”, fija los lineamientos de la política educativa de un país en un momento histórico determinado.

La dimensión operativa hace referencia al proceso de operatividad del diseño curricular a nivel de la propuesta pedagógica, para adaptarla a las características del estudiantado del centro educativo. Esta se debe diversificar y enriquecer en los diferentes niveles y contextos para responder a las necesidades particulares

y a las características socioeconómicas y socioculturales de la población escolar.

En la propuesta pedagógica, como se ha mencionado anteriormente, se plantea la adecuación del currículo prescriptivo a las características y peculiaridades del entorno y del estudiantado. En ella se plasman las decisiones tomadas acerca de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, siendo ésta una responsabilidad del equipo docente de cada centro educativo, quien contextualiza y detalla los componentes curriculares según el nivel, ciclo y grado académico.

El aula es donde se toman las decisiones educativas concretas, aplicables a un grupo específico de estudiantes. Supone una nueva adecuación de los planteamientos de la propuesta pedagógica, en función de las características y necesidades de un aula concreta y de los estudiantes que en ella se forman.

La programación de aula, recoge el conjunto de unidades didácticas en las que se desarrollan los objetivos, contenidos e indicadores de logro, por medio de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Es en las programaciones de aula donde se detallan las adecuaciones que se van a realizar para atender las necesidades educativas.

La construcción de la propuesta pedagógica del Sistema Integrado, requiere del levantamiento de una especie de perfil inicial, línea de base o caracterización que vaya siendo alimentada y actualizada según el proceso seguido por las instituciones asociadas al sistema integrado.

El equipo docente tiene la responsabilidad de realizar análisis críticos, en relación a las decisiones que hay que tomar, para mejorar los resultados de aprendizaje y la convivencia de todos los estudiantes en el aula, la escuela y la comunidad. Implica, además, incrementar la participación de los mismos en las actividades de aprendizaje y convivencia.

La propuesta pedagógica es un proceso en construcción de acuerdos y decisiones

educativas en torno a la implementación del Modelo de la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno que tiene las siguientes características:

- responde a las necesidades de los estudiantes, los docentes, los directivos, las familias y la comunidad;
- desarrolla competencias en contexto, tanto las programáticas y las no programáticas, apoyándose en estrategias metodológicas variadas, implicando formas de aprendizaje y actividades creativas dentro y fuera del aula y la escuela; y,
- cambia el paradigma de la evaluación recobrando el carácter formativo de la misma.

El enfoque propicia que el estudiante se compare consigo mismo, valorando el nivel de avance logrado. También permite integrar nuevas áreas de formación que respondan a los intereses y necesidades del estudiante, como arte y cultura, uso de dispositivo tecnológico, deporte, viajes de estudios, huertos, etc. Así mismo, para su implementación efectiva, la asistencia técnica asume el compromiso de desarrollar un proceso metodológico basado en decisiones participativas, facilitando su aplicación gradual y progresiva y orientando la acción escolar hacia los aprendizajes y la convivencia en los centros educativos del país.

2.7.3 La programación de aula colegiada en el equipo docente

Las decisiones y acuerdos tomados en la propuesta pedagógica de la escuela o del sistema integrado, requieren la realización de un análisis minucioso del programa de estudios de cada grado, ciclo y nivel; así como de las necesidades e intereses de los estudiantes y de los acuerdos de convivencia a desarrollar durante el curso lectivo escolar. Esto permite al equipo docente la selección de los objetivos, los contenidos y los indicadores de logros programáticos y no

programáticos que se deben desarrollar en los trimestres y los periodos de aprendizaje.

Después de realizar la selección de objetivos y contenidos de los programas de estudio y los del contexto, se desarrolla un análisis por cada grado y ciclo escolar, de manera que los estudiantes de los grados superiores cuenten con los requisitos para desenvolverse y responder a los requerimientos del nuevo curso escolar. Aquí debe observarse que los estudiantes van siendo formados por un mismo modelo pedagógico, el cual les permite obtener los saberes necesarios para desenvolverse con éxito y responder satisfactoriamente ante las situaciones que se les presentan diariamente. Asimismo, van experimentando situaciones de socialización que les facultan para convivir en armonía y respeto con los demás.

Los acuerdos tomados en esta etapa se revisan y actualizan cada año lectivo, procurando mantener el desarrollo de los objetivos y contenidos durante el tiempo. Los énfasis formativos académicos y de socialización se mantienen en la programación de aula, así como las actividades de evaluación de los aprendizajes.

La programación de aula puede formularse teniendo en cuenta lo propuesto en el programa de estudios, o la que el equipo docente considere factible a la realidad escolar en la que se desarrolla el proceso educativo, sin perder de vista lo esencial de los componentes curriculares nacionales.

El modelo pedagógico lo concretan los docentes en la planificación y ejecución de actividades de aprendizaje. Cada actividad lleva inmersa los acuerdos y decisiones pedagógicas tomadas con anterioridad. Es de vital importancia cuidar que su formulación integre los diferentes aspectos formativos y de socialización que los estudiantes requieren dominar. Además, la actividad de aprendizaje declara la secuencia didáctica que el docente desarrolla para alcanzar los objetivos propuestos. La secuencia puede ser la propuesta por el programa de estudios para la asignatura, o ser la misma propuesta, pero con modificaciones acordadas en el equipo docente. Lo que debe lograrse en este equipo docente es que la secuencia didáctica, que desarrollen en la ejecución de las actividades de aprendizaje, coincida en los diferentes grados de escolaridad. Lo anterior, con el fin de que el estudiante se adapte y responda adecuadamente a las



demandas cognitivas que conllevan en sí las actividades de aprendizaje. En esto es esencial que las actividades de aprendizaje gradualmente profundicen la exigencia cognitiva del estudiante y del grupo clase.

La planificación y ejecución de las actividades de evaluación deben responder a los acuerdos pedagógicos tomados con anterioridad. Es decir, deben orientarse a los objetivos de aprendizaje e indicadores de logro pactados en cada grado. Es necesario mantener los objetivos de aprendizaje e indicadores de logro en el tiempo, para cuidar que el perfil de egreso del estudiante se aproxime a los acuerdos tomados. Las decisiones de promoción escolar deben compararse al estudiante consigo mismo, es decir observar el desarrollo de sus capacidades en relación al perfil de

ingreso al grado, ciclo o nivel, así como del perfil de su egreso. En ningún momento, los acuerdos de promoción deben excluir al estudiante de la oportunidad de recuperar aprendizajes que no hayan sido logrados.

El equipo de asistencia técnica pedagógica prioriza, en su desempeño, el fortalecer los procesos de formulación y ejecución de actividades de aprendizaje y actividades de evaluación, cuidando que, gradual y progresivamente, se cumplan los acuerdos pedagógicos tomados por el equipo docente. Debe asegurarse, además, de que los docentes del centro educativo y de los sistemas integrados dominen, como equipo, al menos una estrategia de enseñanza y aprendizaje, priorizando las metodologías activas.

Insumos de la investigación en las escuelas:

La colegialidad

En cuanto tiene que ver la colegialidad en el abordar la organización de la oferta educativa y los problemas de naturaleza inclusiva, cerca de la mitad de directores y docentes afirman prever específicas reuniones por periodo, pero también encontrarse en caso de necesidad, de hacer frente a los problemas particulares. En algunas escuelas, la organización está muy articulada: *“Estamos organizados por ciclos, en comités pedagógicos, evaluación y gestión. Es para planificar y actualizar lo acordado en la propuesta pedagógica; tomar decisiones respecto a las estrategias utilizadas y cómo fortalecer los talleres, para seguir motivando a los estudiantes; desarrollar temas de inclusión y planificación; tomar decisiones sobre lo que se hace por ciclo y por trimestre para la disciplina de los estudiantes.”* *“Están organizados por ciclos, comisiones y especialidades, se reúnen para planear, organizar, ejecutar y evaluar las diferentes actividades encaminadas a favorecer la inclusión educativa”*. En otras escuelas el tema de la inclusión es afrontado a través de adecuadas comisiones: *“Los docentes están organizados en comités para la atención a los estudiantes en riesgo, con dificultades en los aprendizajes, y el desarrollo de actividades”*. En diversas escuelas no existe una atención particular a la programación de la actividad colegial de los docentes. Por ejemplo, respecto a la inclusión, emergen declaraciones de ausencia total: *“Organización en función de la inclusión no hay”*.

2.8 La jornada extendida

2.8.1 Ampliación de la jornada: El tiempo pleno y la jornada extendida

Las siglas EITP significan, específicamente, Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno. En el sentido conceptual hablamos de la dimensión del tiempo con la perspectiva de la inclusión; tiempo para participar, aprender, profundizar, satisfacer necesidades particulares, sin perder la perspectiva del desarrollo de competencias en contexto.

El “tiempo pleno” en la escuela inclusiva, constituye la ampliación y profundización de las oportunidades formativas, de participación y socialización, según sus posibilidades y las del territorio. Se amplía cuando los estudiantes, las familias y los agentes de la comunidad aportan nuevas competencias derivadas de sus intereses, necesidades y visiones de desarrollo local. Se profundiza el currículo cuando, a través de una didáctica diversa, se ofrecen oportunidades para el desarrollo del conocimiento por medio de la ciencia, la tecnología y la innovación.

El tiempo pleno

El tiempo pleno, implica la planeación de tiempo para lo siguiente:

- a) Enriquecer el aprendizaje a través de una didáctica innovadora y el desarrollo de un currículo flexible que permita incorporar otros aprendizajes que el contexto demanda y adecuar, además, los aprendizajes contenidos en los programas oficiales a las características de todos y cada uno de los estudiantes en su contexto de vida.
- b) Favorecer la socialización y la cohesión, mediante las siguientes estrategias:
 - la acogida de niños, jóvenes y adultos del territorio cercano, respetando su diversidad,

eliminando las barreras culturales y sociales y también las arquitectónicas;

- la participación de los estudiantes, a través de acciones para realizar experiencias de educación y ciudadanía dentro de la escuela y en el territorio;
- la participación de la familia, especialmente los padres, para lograr que brinden altos niveles de amor y apoyo, desarrollen una buena comunicación, que establezcan límites claros, que se vean así mismos como ejemplo positivo para sus hijos, desarrollen altas expectativas para sus hijos, participen en actividades espirituales y provean tiempo libre de calidad en familia y amigos;
- la participación de la comunidad para identificar personas adultas positivas que interactúen con los estudiantes y los padres, que hagan a los jóvenes experimentar verdadero interés por los vecinos y su bienestar; que promuevan el interés comunitario por el desarrollo de la niñez, adolescencia y juventud, estableciendo límites vecinales, desarrollo de actividades recreativas y culturales comunitarias, entre otros.

Para todo ello, se sugiere que el conjunto de sedes escolares planifique y se organice para realizar las acciones detalladas a continuación:

- **Actividades formativas** que permitan un desarrollo integral (talleres y laboratorios, proyectos de investigación, actividades artísticas, deportivas, de preparación para la inserción laboral, de emprendimientos económicos locales, disminución de la brecha digital, etc.), actividades de música, teatro u otras artes; actividades con la tecnología o de emprendimiento y talleres.
- **Actividades de investigación e indagación**, científicas y culturales, integradas

con las asignaturas, para que los estudiantes comprendan y profundicen sobre la realidad del entorno y planteen alternativas de solución o aplicación a las situaciones encontradas.

- **Actividades solidarias**, para fortalecer principios y valores de los jóvenes entre sí y con la comunidad a la que pertenecen. Ejemplo: experiencias en organizaciones de beneficio comunitario creadas por la escuela o las ya existentes en la comunidad.
- **Actividades de apoyo** para prevenir situaciones de fracaso escolar, organización de grupos de estudio para desarrollar capacidades, acciones de ayuda a estudiantes con reiteradas inasistencias y problemas de socialización.
- **Actividades conjuntamente planificadas**, como tarea compartida por todo el cuerpo docente de una escuela o de un sistema integrado, que les permitan desarrollar habilidades de integración óptimas para la vida social, cultural y laboral con calidad y equidad de participación.

Para el desarrollo de las distintas actividades se puede optar por la extensión del horario escolar. La jornada extendida se entenderá como la ampliación del horario escolar con posibles soluciones operativas, que se implementa por medio del diseño de actividades curriculares planeadas donde se aplica lo aprendido, incluyendo las competencias sociales que reducen la violencia social (laboratorios, clubes, talleres, entre otros). Para implementarla, es necesario la reorganización de la planta docente del sistema integrado y la optimización de los recursos materiales, físicos de la red de centros y los del territorio.

Jornada extendida

La jornada extendida contribuye al logro de las competencias del currículo nacional, a la socialización y desarrollo humano integral por medio del arte, la recreación, el deporte y

la cultura. Los SI EITP pueden avanzar en este esfuerzo iniciando con los recursos que tienen y con las capacidades formativas de la comunidad, priorizando la atención de estudiantes de tercer ciclo de Educación Básica y Educación Media, por ser el segmento de población que, de acuerdo a estudios, es proclive a riesgo social.

Para complementar el modelo pedagógico con jornada extendida sería funcional gestionar apoyo de alimentación y transporte, el cual también contribuiría a lograr la complementariedad de los niveles educativos en los sistemas integrados y prevenir el riesgo social, para lo cual se necesita la corresponsabilidad de las agencias establecidas en el territorio.

Los proyectos de tiempo extendido desarrollan actividades integradoras de profundización y consolidación de los aprendizajes en cada grado y ciclo. Los mismos se convierten en un componente fundamental del modelo pedagógico que desarrolla el centro educativo, están orientados al desarrollo de competencias comunicativas, productivas, ciudadanas, de habilidades de relación social, de pensamiento lógico, de aplicación de procedimientos científicos, de motivación laboral y de orientación vocacional.

La planificación didáctica de las actividades de la escuela a tiempo pleno debe realizarse en forma conjunta, poniendo especial atención a las conexiones entre las distintas actividades curriculares y extracurriculares de tal manera que todas las experiencias vividas por los estudiantes sean tomadas en cuenta en los momentos de la evaluación.

El Modelo de EITP propone una jornada extendida en la cual, en su conjunto, la escuela busca lograr los objetivos del currículo.

No existen entonces las actividades específicas para las horas adicionales. El tiempo pleno ofrece un cuadro general de horas en las cuales actuar. No hay que preocuparse de realizar un programa específico para las horas adicionales, sino reformular el programa general de toda la escuela.

2.9 Perfil del estudiante salvadoreño por nivel educativo

2.9.1 Concepto y funciones de los perfiles

El perfil del estudiante que se espera al final de cada ciclo de estudio responde a la exigencia de hacer explícita y coherente la idea de estudiante que la escuela salvadoreña pone en el centro del propio empeño, como síntesis de las finalidades educativas que pretende perseguir.

Estas finalidades, puestas en el desarrollo de los currículos nacionales representan una elección de fondo del Modelo de EITP e involucran a todas las figuras de la escuela (profesores, directores, personal administrativo, asistentes técnico-pedagógicos), en el sentido de hacerlas propias, inspirándoles acertadas elecciones profesionales y las concretas actividades didácticas.

El perfil del estudiante es una declaración pública de intentos que implica, además de los operadores escolares, también a los padres de los estudiantes, responsables en el acompañar a los hijos hacia la autonomía y la mayoría de edad, facilitando con ello una eficaz participación del proyecto educativo entre escuela y familia, y consolidando también el necesario y recíproco pacto educativo entre las dos instituciones.

El perfil educativo es objeto de análisis y confrontación con los mismos estudiantes, con base a sus diferentes edades evolutivas, porque hace clara y concreta la meta que la escuela se propone, pudiendo entonces, al mismo tiempo, consolidar las motivaciones, la confianza, la participación de los jóvenes a su trayectoria de formación, haciéndoles más conscientes del significado del desafío educativo que se realiza cada día en las aulas escolares.

El perfil trae sus fuentes inspiradoras de la investigación educativa más acreditada, de

los documentos internacionales en materia de políticas educativas, del deseo de los países individuales de definir la propia pertenencia a un cuadro común internacional (prioritariamente de carácter cultural y simbólico), que respeta y reivindica algunos valores decisivos para el futuro de la humanidad (la libertad, la democracia, la igualdad de oportunidades, la solidaridad, el espíritu de tolerancia, la acogida, el empeño por el bien común). Alguien se convierte en ciudadano (de El Salvador y del mundo) si tales valores están en la base del funcionamiento del sistema educativo, a través de la puesta en práctica de formas de ciudadanía activa. No hay educación en valores si la vida cotidiana en la clase no se inspira en tales fines, partiendo de las relaciones entre los actores de la comunidad educativa (estudiantes, padres, profesores, y otros adultos intervinientes).

En el plano estrictamente pedagógico y operativo, los perfiles de los estudiantes representan el hilo conductor del recorrido educativo realizado por diversos ciclos, y aseguran la mejor continuidad vertical, también, a través de la colaboración entre los profesores.

La diferente articulación de los perfiles (al final del segmento educativo relativo a la Educación Inicial y Parvularia, al final de los tres ciclos de la Educación Básica y al final de la Educación Media) debe también reconocer las diferentes funciones que cada nivel escolar desarrolla, valorando la identidad y la peculiaridad, respetando las características típicas de cada fase de edad, apreciando el “valor añadido” que cada experiencia educativa puede aportar al crecimiento completo de los estudiantes.

Los perfiles educativos puestos al final de cada nivel escolar pretenden reconducir hacia una visión unitaria las metas de aprendizaje previstas para las diferentes edades, en cada área disciplinar en la que se articula el currículo de estudios.

Los elementos fundamentales del perfil del estudiante se construyen con gradualidad a través del recorrido escolar, pero se diseñan en un proyecto de educación permanente a lo largo de toda la vida. Cada ciclo se inspira en esta visión común y contribuye a construirla y a enriquecerla con las específicas tradiciones y vocaciones pedagógicas y didácticas.

En los siguientes párrafos se presentan reflexiones y propuestas que podrían fundamentar el diseño de perfiles coherentes con el Modelo de EITP. Esos perfiles deberían surgir del encuentro entre la reflexión teórica y las prácticas realizadas en la escuela.

2.9.2 Propuestas para el desarrollo del perfil para Educación Inicial y Educación Parvularia

En una visión que integra la educación en primera infancia, desde el nacimiento hasta la escuela de base, los servicios y las estructuras educativas que acogen a los pequeños en esta gama de edad se empeñan en “cultivarles” experiencias educativas, sociales y culturales que les impulsan a desarrollar la identidad personal, la autonomía, las competencias, experimentando las primeras formas de ciudadanía. También, hay que considerar que, mientras muchos niños frecuentan la Educación Parvularia, la experiencia de la Educación Inicial concierne a una gama más limitada de la población infantil. En este caso, con mayor razón se solicita una coordinación intensa y explícita entre estas dos estructuras de igual valor educativo, ofreciendo iguales oportunidades de crecimiento.

Dentro del Modelo de EITP, las competencias que estructuran el crecimiento personal de cada niño, van interpretadas no como listado de metas a alcanzar obligatoriamente y para medir con pruebas, sino como tareas de desarrollo delegadas a las diferentes instituciones educativas, de las cuales se adquieren evidencias a lo largo de los dos niveles, es decir, de cero a seis años; todo, a través de apropiadas formas

de observación, documentación y apreciación de su evolución, la cual es diferente en cada niño.

En esta clave, las competencias que deberían caracterizar el perfil de salida de los niños tendrían que ser definidas en un modo más sintético y discursivo, dejando espacio a las interpretaciones del currículo nacional que deberán ser puntualmente indicadas en la propuesta pedagógica de cada escuela. Estas competencias, entonces, resultan ser las que posibilitan en el estudiante de Educación Inicial y de Educación Parvularia lo siguiente:

Competencias referidas al ser

Tiene una relación positiva con su propio cuerpo; reconoce las propias emociones, ha adquirido sentido de confianza en sus propios medios; sabe contar sobre sí mismo y sabe reelaborar experiencias vividas; termina una tarea; sabe expresarse y comunicarse utilizando la lengua materna, siempre con mayor propiedad; aprovecha la experimentación de diferentes lenguajes expresivos; y, construye gradualmente su propia identidad.

Competencias referidas a la relación con los demás

Es sensible y disponible a la relación con el otro; sabe compartir juguetes y materiales; participa en experiencias de la vida cotidiana o del juego, experimentando diferentes roles; sabe respetar las primeras reglas, como por ejemplo: esperar el propio turno, escuchar e intervenir, etc; es sensible y respeta las diferencias culturales y de género; sabe pedir ayuda a los demás en caso de necesidad.

Competencias referidas al conocimiento del ambiente y de la cultura

Interacciona con el ambiente natural y con el mundo de los símbolos, con curiosidad e interés, con deseo de experimentar y entender; sabe destacar las principales características de un

hecho, un evento, un objeto; sabe representar y documentar una situación vivida; ha interiorizado algunos esquemas para orientarse en el espacio y en el tiempo; pone a prueba capacidades lógicas e intuitivas.

Competencias referidas a la metacognición

Asume consciencia progresiva de sus propios recursos y de sus propios límites; está atento a los diferentes puntos de vista; tiene la curiosidad de preguntar (los “porqué” de los niños); sabe aprovechar los errores para encontrar soluciones a problemas de la vida cotidiana; recuerda y reflexiona sobre el significado de experiencias que lo han implicado; sabe orientarse gradualmente en el mundo de los símbolos, de los medios de comunicación y de las tecnologías.

2.9.3 Propuestas para el desarrollo del perfil para Educación Básica

La Educación Básica, en sus diferentes articulaciones, tiene la tarea de promover una segura alfabetización instrumental y cultural para todos los estudiantes que la frecuentan, asegurando aquel patrimonio de conocimientos, de habilidades, y actitudes, es decir, de competencias necesarias para continuar el recorrido de instrucción y formación, suministrando una primera orientación a los estudiantes en vista de elecciones personales en la vida social, en la cultura y en el mundo del trabajo.

A partir de tales reflexiones, en el Modelo de EITP, el perfil es fruto de las experiencias de aprendizaje organizadas por la escuela, en una óptica de continuidad evolutiva y progresiva, no menos que de las experiencias vividas en el ambiente familiar y social, de la participación consciente al flujo de informaciones y conocimientos disponibles en la red. La escuela, activando un diálogo continuo con estudiantes y las familias, tiene la tarea de reconducir a la unidad tales experiencias, de suministrar los

instrumentos culturales para su interpretación, de reactivar estímulos culturales para ofrecer nuevos horizontes a los estudiantes, de apasionarles e involucrarles en la aventura del conocimiento, haciendo percibir el “sentido” de una experiencia escolar vivida.

En esta orientación, las competencias que deberían caracterizar el perfil de salida de los estudiantes tendrían que conceptualizarse en una forma más discursiva, dejando espacio a las interpretaciones del currículo nacional que deberán ser puntualmente indicadas en la propuesta pedagógica de cada escuela. Estas resultan, entonces, ser las siguientes:

Competencias referidas al ser

Tiene una actitud positiva hacia sí mismo; vive con serenidad el propio desarrollo psicofísico; practica un correcto estilo de vida, consolidando progresivamente la propia identidad; utiliza la lengua materna y la de escolarización, sabiéndolas vivir y usar como instrumento esencial para pensar, expresar estados de ánimo o para interactuar con los otros; es consciente de la riqueza de los medios expresivos y artísticos (corporeidad, música, arte), porque los experimenta en primera persona y los pone a prueba también en contextos sociales; tiene propensión a la curiosidad y a la búsqueda de informaciones; demuestra originalidad y espíritu de iniciativa, sabiendo llevar a cabo las tareas que asume; y, finalmente, orienta las propias decisiones en un modo siempre más consciente.

Competencias referidas a las relaciones con los otros

Entiende el significado de varias experiencias sociales en las que participa; ha adquirido el sentido de las normas que presiden en los diferentes ambientes (incluida la normativa digital); participa en momentos sociales que se concretizan en actividades lúdicas, deportivas, de solidaridad, de descubrimiento y respeto del ambiente natural y del patrimonio cultural; sabe reconocer las diferentes identidades personales, sociales y culturales, orientándolas

a la comparación y al diálogo; sabe interpretar y emprender diferentes roles, ejercitando funciones de liderazgo, de colaboración y de ayuda.

Competencias referidas al conocimiento del ambiente y de la cultura

Sabe utilizar la lengua española en modo rico y consciente, conociendo las reglas de funcionamiento que pone en práctica para adquirir informaciones, estudiar, entender textos, describir fenómenos, crear y expresar nuevas ideas; sabe acoger las diferentes situaciones comunicativas, eligiendo los registros lingüísticos más apropiados; se expresa en una lengua extranjera en simples contextos de vida, profundizando el conocimiento y el uso del idioma inglés vehicular, así como para moverse con más conciencia en el mundo de la web y de las tecnologías digitales; tiene una relación positiva con la dimensión de los conocimientos matemáticos, científicos y tecnológicos, porque sabe reconocer el valor heurístico y creativo de los lenguajes formales, lógicos y estadísticos; aprecia el ambiente natural y lo respeta; sabe reconstruir, en términos reflexivos, el propio ambiente de vida, su historia, el paisaje, la historia de las ideas, las manifestaciones artísticas, abriéndose a un conocimiento siempre más amplio de la realidad, en todas sus dimensiones.

Competencias referidas a la metacognición

Es consciente de los propios talentos, potencialidades y límites; se mide con las novedades y los imprevistos; sabe diseñar soluciones originales y creativas de los problemas que encuentra; sabe comparar datos y situaciones, buscar nuevas evidencias, hacer hipótesis y verificarlas; sabe distinguir opiniones de sentido común, de informaciones y conocimientos sufragados de datos, argumentos e hipótesis; ha elaborado un propio método de trabajo y de estudio que le permite afrontar con seguridad no sólo ejercicios y actividades

escolares, sino también fortalecer la solución de tareas sobre la realidad; ha entendido y experimentado que el recurso “aprendizaje” no vale sólo dentro de las aulas escolares, sino que acompaña a cada uno durante toda la vida.

2.9.4 Propuestas para el desarrollo del perfil para Educación Media

Al final de la Educación Media, los jóvenes han adquirido un patrimonio de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que aseguran una base común o ampliamente equivalente, en el desarrollo de la personalidad, de las relaciones con los otros, en el conocimiento del ambiente y del “mundo” que les rodea, en sus manifestaciones históricas, culturales, lingüísticas, científicas y tecnológicas. Este “patrimonio común” asegura iguales derechos de ciudadanía a las personas, a fin de que puedan vivir con libertad, autonomía y responsabilidad la propia vida.

La experiencia de formación, que involucra obligatoriamente a todos los adolescentes, representa entonces una ocasión insustituible de crecimiento personal y social, la cual deberá ser estructurada según modalidades formativas capaces de involucrarlos en su propio recorrido de estudios, de personalizar sus enfoques y estilos de aprendizaje, de cultivar sus intereses, profundizaciones y elecciones vocacionales, en previsión de la consolidación de su propia identidad.

El Modelo de EITP, atendiendo a las interpretaciones de los currículos de las diferentes disciplinas que deberán ser especificadas en las propuestas pedagógicas de las escuelas individuales, sugiere el siguiente perfil:

Competencias referidas al ser

Sabe actuar en modo autónomo y responsable, insertándose activamente en varias situaciones sociales en las cuales puede participar; ha puesto a prueba el propio espíritu de iniciativa y la propia iniciativa cognitiva para afrontar nuevas

tareas y situaciones problemáticas; experimenta la originalidad y la creatividad de las soluciones previstas, adopta estrategias de pensamientos flexibles, intuitivas, pero siempre equipadas con formas de autocontrol; cuida su propia identidad digital.

Competencias referidas a la relación con los otros

Sabe interactuar con los demás y participa en experiencias sociales de diferente naturaleza (voluntariado, visitas de instrucción, actividades deportivas y recreativas), asumiendo y experimentando diferentes roles en la conducción de las iniciativas y en la vida de los grupos, sea en la escuela o en otros ambientes públicos; acoge diferentes puntos de vista, sostiene las propias razones, reconoce la de los otros, sabe apreciar el valor de las reglas compartidas y las respeta; es propenso al diálogo intercultural, es sensible al tema de las diferencias, cuida los bienes comunes; es capaz de aportar una contribución positiva a las empresas colaboradoras, sabe activar y participar en la comunidad de aprendizaje (también virtualmente) y utiliza correctamente lo social.

Competencias referidas al conocimiento del ambiente y de la cultura

Domina el cuadro esencial de conocimientos pertenecientes a los diferentes dominios del saber, sabiendo analizar, esquematizar, representar conceptos, datos, procedimientos e informaciones; sabe afrontar tareas (no sólo escolares), utilizando conocimientos, conceptos, instrumentos pertenecientes a diferentes disciplinas; utiliza con seguridad los diferentes lenguajes (verbales, matemáticos, científicos, artísticos), en cuanto conoce las potencialidades y el valor epistémico; sabe comunicar correctamente en la lengua española, sabe analizar y confrontar las diferentes tipologías textuales y sabe producir textos y escritos variadamente articulados y funcionales para los objetivos que pretende alcanzar; utiliza los procedimientos del método

científico (análisis de los sistemas, de las relaciones, de las interacciones, de los modelos formales) para ir más allá de los conocimientos de sentido común, siempre en la continua búsqueda de la coherencia de argumentaciones, demostraciones y representaciones; es consciente del funcionamiento del ecosistema ambiental al conocer el valor del patrimonio ambiental histórico, artístico, cultural, literario, musical, sabiendo apreciar el sentido y el valor estético; conoce la evolución del mundo tecnológico, interpreta sus conexiones con la investigación científica, aprecia la “sostenibilidad” y es consciente de los aspectos éticos de muchas elecciones que se refieren a la dimensión económica, productiva y digital.

Competencias referidas a la metacognición

El estudiante, al final del nivel de Educación Media, ha aprendido cómo aprender, es decir, a organizar su propio aprendizaje y a ser consciente de los procesos en el mismo implicados; domina un método personal de estudio y de trabajo, que le otorga conciencia para elegir y utilizar materiales, fuentes, recursos (también digitales), sabiendo apreciar las características, la fiabilidad y la pertinencia respecto a las tareas (no sólo escolares), sabiendo en última instancia afrontarlas y resolverlas; se pregunta sobre datos a disposición, individualiza conexiones y relaciones entre hechos, fenómenos y conceptos diferentes; sabe trabajar sobre informaciones, investiga y evalúa críticamente las fuentes utilizadas; sabe evaluar y activar tiempos, condiciones, ayudas, estrategias, que pueden hacer más eficaces sus aprendizajes; sabe proyectar itinerarios de investigación, sabe darse objetivos reales y prioridades, verifica los resultados alcanzados y los sabe documentar en modos apropiados y diversos; sabe acoger las diferencias (potencialidad, límites y recursos) entre aprendizajes formales, no formales, informales, sabiéndolos integrar en una visión unitaria que lo proyecta en la dinámica del aprendizaje permanente.

2.10 Rol y responsabilidades de los padres en el Modelo de EITP. Oportunidades y desafíos

El Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela” subraya el rol fundamental de la familia como aliada estratégica en la educación de los hijos, no sólo en el ámbito familiar, sino también en el ámbito escolar.

El Modelo de EITP asume en su interior el rol fundamental de la familia, haciendo de ella uno de los elementos más importantes.

La importancia de la familia dentro de la escuela tiene dos aspectos:

- el rol de sostener a los hijos en el proceso de aprendizaje y de socialización dentro de la escuela;
- el rol significativo de los padres en el apoyo y desarrollo de la dimensión social de la escuela y de la comunidad educativa que se abre más al territorio.

Los dos roles prevén una responsabilidad compartida con varios actores de la escuela en la consecución de los objetivos del proyecto educativo escolar, y de cuidar la calidad de la experiencia educativa, no exclusivamente ligada a los propios hijos, sino a toda la comunidad educativa. De este modo, los padres están llamados a “cuidar” de los demás, ya sea un compañero, un estudiante, un hermano o el hijo de otros. En este sentido, la EITP pide a los adultos prestar atención a todos los hijos, no sólo a los propios, es decir, a ampliar la responsabilidad familiar para que se convierta en una responsabilidad social: se trata de una responsabilidad colectiva de frente a las nuevas generaciones, en la que no se divide la autorrealización privada de la responsabilidad generacional.

En el caso de estudiantes con discapacidad se pueden evidenciar dos posibles escenarios:

1. actitudes de dependencia en relación con el adulto;
2. actitudes de dependencia en relación con la escuela, con evaluaciones no aptas, como fuente de desadaptación, obstaculizando o anulando la actividad educativa.

Aquello en lo que hay que esforzarse en la EITP, en general y específicamente, en el caso de estudiantes con discapacidad o en situación de desventaja socioeconómica y cultural, es la implicación de los padres en la toma de decisiones que afectan a la escuela para que se sientan partícipes y responsables de la educación.

En lo que se refiere al primer aspecto, que evidencia la importancia de la familia en el proceso de aprendizaje, el docente puede conocer mejor a los estudiantes, sobre todo, si tiene la posibilidad de hablar con los padres. Los estudiantes no pueden ser educados por sectores, sino de forma global, de modo que puedan crecer como personas capaces de tomar decisiones en un mundo que se abre a sus ojos con una amplia gama de propuestas y de posibilidades.

Es por eso que, entre docentes y padres, tiene que desarrollarse un verdadero pacto que involucre a todos, y que permita conocer a los estudiantes en la escuela y en la casa para poder construir juntos el futuro. De esta manera, tendría que producirse una integración entre los dos sistemas en cuestión. En el momento en el que se crea una relación entre los padres de los estudiantes y sus profesores, se comienzan a delinear expectativas recíprocas. La familia que inscribe al hijo en la escuela cumple una acción de gran valor simbólico: la de acogida, la de entregar a otros el propio hijo por primera vez.

Se supone que la familia es implícitamente consciente del hecho de que los niños en el ambiente escolar recibirán diferentes influencias que le serán indispensables para crecer, gracias a la relación con los demás, ya sean adultos o coetáneos. Es decir, se supone que los padres reconocen a sus hijos no como sus clones, sino como unas personas diferentes de ellos. Las familias atribuyen a la escuela una función más compleja que una simple educación adecuada o que una preparación al mundo del trabajo para sus hijos. Una expectativa de este tipo es arriesgada y puede decepcionar a los padres, porque la escuela no siempre es capaz de responder positivamente a ésta.

Sucede, en cambio, que los padres experimentan una satisfacción en la relación con la escuela cuando tienen la percepción de realizar junto con los docentes un proyecto escolar con objetivos compartidos, cuando se expresan las esperanzas y los miedos recíprocos, cuando hay una colaboración explotando las propias competencias para llegar a un objetivo común.

Las expectativas de los docentes hacia la participación de los padres a la vida escolar pueden ser varias. El docente tiene la expectativa de ser aceptado, sobre todo, por sus métodos de enseñanza. Espera poder ser un punto de referencia constante para las familias y poder gestionar las relaciones con éstos serenamente, con un buen nivel de definición y aceptación de los objetivos comunes que llevan a orientar el proyecto educativo del estudiante.

En aquellos contextos, en los que por algún motivo falta la colaboración de los padres, los docentes tendrán más dificultad para superar situaciones problemáticas (gestión de la clase, dificultad de aprendizaje y otros)

El trabajo del docente, muchas veces, está subestimado por quien no trabaja en la escuela. Puede ser muy estresante por las competencias profesionales, psicológicas y organizativas que esto implica.

En el contexto salvadoreño, la escuela cubre un rol educativo y social que va más allá del modelo tradicional: la escuela, para muchos estudiantes salvadoreños del sector público, representa un único punto de referencia afectivo, debido a las condiciones de dificultad en las que viven las familias, muchas de ellas separadas. Esta situación conduce a una falta de disponibilidad por parte de las familias en ayudar a los propios hijos, y es por esta razón que se tiende a delegar la educación completamente a la escuela, sin conocer la importancia educativa que los padres tienen para el futuro de estos.

En el caso de los estudiantes que presenten algún tipo de dificultad, la participación de la familia es fundamental, pero es justo en estas situaciones que muchos de los docentes se encuentran con resistencia por parte de ella para dejarse ayudar, o para abrirse a una visión menos negativa de la escuela.



2.11 La escuela: Núcleo de cultura para la comunidad

En el Plan Social Educativo emerge con claridad la idea de que la escuela no puede ser pensada como realidad aislada del contexto de pertenencia, especialmente si el objetivo de la educación es de desarrollar ciudadanos integrados en la propia comunidad y capaces de contribuir de manera competente a su desarrollo.

La importancia de desarrollar el SI EITP en una perspectiva de red con el territorio es todavía más evidente en el componente organizativo de este tipo de sistema, donde el núcleo de cultura es el resultado de la interacción de experiencias educativas, valores y normas compartidas por un conjunto de escuelas presentes en el mismo territorio y, en relación con esto, a través de la cooperación entre sus actores.

A lo largo del documento se ha hecho referencia varias veces a la importancia estratégica de la construcción de alianzas de la escuela con el territorio propio, porque la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, para alcanzar las propias finalidades, necesita la participación de todos los actores de la comunidad. Busca construir un proyecto educativo que promueva una fuerte dimensión social de la educación para brindar respuestas pertinentes a las necesidades y a las características del contexto sociocultural, así como viene explicitado en el Plan Social Educativo:

“La cultura se da en la historia, es un producto de la historia. Y la historia se concreta en la cotidianidad del pasado reflejada y registrada en los hechos del presente. Una educación solo tiene validez si es pertinente, y solo es pertinente si se refiere y contiene en el aquí y ahora de sus actores”.

(Mined, 2009. p. 12).

Con relación a la escuela como núcleo de cultura, es necesario hacer referencia a tres interpretaciones diferentes y complementarias:

- entendida como cultura producto del procedimiento de coconstrucción de prácticas, valores y normas compartidas entre escuela y territorio;
- entendida como cultura determinada por la coexistencia e interacción en el contexto escolar de estudiantes con características socioculturales diferentes;
- entendida como cultura institucional determinada por las prácticas, acciones, pensamientos y teorías que, en el curso del tiempo, se han convertido en costumbres y normas dentro de los individuales contextos educativos.

En relación con el primer concepto, se puede afirmar que la existencia social y cultural de los individuos y de sus comunidades se ha desarrollado muy articulada y complicada, alcanzando una complejidad nunca vista hasta ahora; tanto, que la riqueza, variedad y pluralidad de las relaciones interpersonales es ciertamente una de los elementos principales que caracteriza la vida del hombre contemporáneo. Es así que, a través de la escuela, el propio repertorio de prácticas educativas contribuye a desarrollar una propia cultura que, por un lado, refleja el contexto social de referencia, la historia de la propia comunidad, las riquezas y las dificultades sociales presentes en el contexto, y, por otro, contribuye a generar nuevos saberes y a alimentar una cultura renovada de la misma comunidad. Una cultura siempre exige más de la comunidad cuanto más se da la relación entre escuela y territorio, haciéndola abierta y desarrollada en una lógica de cotidianidad, con una atención especial a los cambios y a las evoluciones del contexto internacional: una cultura, entonces, que es también el producto de un diálogo constante entre la dimensión local y global del aprendizaje. En esta línea, el contexto

salvadoreño se caracteriza por una carencia de oportunidades recreativas y culturales que soliciten una inversión que tenga el carácter de la máxima difusión. Sin duda, la escuela puede representar un lugar privilegiado y protegido en la oferta de oportunidades de calidad y de significativa accesibilidad no sólo estrictamente dirigidas a la población escolar, sino también a la comunidad del territorio. Por eso, esta idea de escuela fuertemente radicalizada en la realidad territorial no implica el fosilizar la oferta educativa a una dimensión meramente local, en otras palabras es necesario actuar localmente y pensar globalmente. Esto es uno de los grandes desafíos que la escuela salvadoreña tiene que afrontar para renovarse profundamente.

En cuanto al segundo concepto, se entiende que la riqueza que la escuela ofrece en términos culturales está determinada por la presencia de niños y adolescentes con raíces socioculturales diversas: es un fenómeno estructural y no puede ser considerado episódico. Debe, por esto, transformarse en una oportunidad para todos. No basta reconocer y conservar las identidades preexistentes, en su pura y simple autonomía. Es necesario, en este sentido, sostener activamente su interacción y su integración a través del conocimiento, compartiendo experiencias educativas que piden el involucramiento tanto de la escuela como de la comunidad mediante las agencias educativas presentes en el territorio.

Finalmente, en lo que toca al tercer concepto, es importante señalar que, en el desarrollo de una escuela entendida como núcleo de cultura, los enseñantes revisten un rol ciertamente significativo, porque son ellos quienes deben interesarse, tal como aquel preciso estudiante que interpreta, reformula, y transforma su cultura dentro de la situación escolar. El conocimiento que deriva, cuyo carácter está fuertemente unido al contexto y profundamente radicalizado en una interacción entre personas, es un recurso para quien está ocupado en una relación educativa. Así, entonces, en esta relación participa también el enseñante con todo su patrimonio de creencias, normas y valores, con su cultura (que es también cultura institucional) a la que se refiere continuamente para orientarse en el mundo. En la relación educativa, a través de la interacción, los

profesores negocian, interpretan y reformulan la cultura de la escuela (entendida como conjunto de prácticas, acciones, pensamientos, teorías que en el curso del tiempo se han convertido en costumbres y normas) en el encuentro concreto y situado con la niñez y la juventud.

A la luz de cuanto se ha afirmado, la centralidad de la escuela propone de manera diferente de como sucedía en el pasado. La afirmación del derecho al estudio no es sólo derecho a la frecuencia escolar, si no derecho a la adquisición, al fin del ciclo escolar, de las competencias y de los conocimientos que permiten a cada uno afrontar con igualdad la vida social y relacional. La relación con los otros lugares de la educación se configura como el soporte más funcional y adecuado a esta nueva y enorme tarea, la cual debería contribuir a desarrollar, en los futuros ciudadanos de El Salvador y del mundo, aquellas competencias académicas, productivas y de ciudadanía que más veces han sido recordadas dentro del documento.



2.12 Alianzas en el territorio

El punto de inicio de cada reflexión sobre la necesidad de construir alianzas entre escuela y territorio, en la propuesta de una integración del sistema formativo, está representado por la constatación de la “explosión” cualitativa y cuantitativa de las oportunidades y de los instrumentos del aprendizaje extraescolar. Una explosión que pone fuertemente en discusión el mismo rol educativo de las tradicionales políticas de la formación, centradas exclusivamente en la escuela y en la familia.

En efecto, la escuela, aunque sólo delante del advenimiento de las televisiones comerciales y sucesivamente de Internet, constituye hoy solo uno de los momentos de un sistema formativo que resulta estar en el territorio mucho más articulado y complejo, incluyendo en su interior una serie de protagonistas (de agencias y oportunidades formativas) en grado de contribuir significativamente a la determinación de las trayectorias educativas de cada individuo. Se trata de una contribución no homogénea (en relación a la diversidad de los ambientes, de los grupos sociales, de las edades y del género), cuyo peso contribuye a plantear con fuerza el problema de una nueva desigualdad que toca a quien está obligado a utilizar, de manera subalterna o marginal, las oportunidades formativas y culturales del territorio o de quien vive en territorios objetivamente pobres de tales oportunidades.

En síntesis, es absolutamente necesario construir una nueva alianza entre escuela y territorio con el objetivo de transformar en recurso el actual cambio de los roles (de la presencia y de la capacidad de incidir) de los diferentes protagonistas del panorama formativo, el desarrollo de nuevas oportunidades culturales, el nacimiento de un verdadero y propio “mercado” de la educación.

Debe existir una alianza entre escuela y territorio que al mismo tiempo pueda constatar,

de manera conjunta, los elementos de violencia y de educación en la marginalidad que están presentes en las culturas de las pandillas juveniles y de la delincuencia organizada. Esto es posible solo dentro de un sistema que se hace consciente de la imposibilidad de encerrar la formación en los perímetros escolares, y que se abre al reconocimiento de la existencia, con igual dignidad, de otras agencias de la educación. Se habla, entonces, de un sistema que supera, precisamente, las dimensiones restringidas de lo “escolar” para asumir aquellas más generales del “formativo”, pero que al mismo tiempo rechaza la hipótesis (sólo aparentemente respetuosa del principio de “libertad”) de ser una simple dilatación de los lugares de la educación en el ámbito de la cual cada uno reproduciría y profundizaría, en positivo y en negativo, las propias desigualdades para hacerse precisamente cargo de la necesidad de una integración racional y democrática de los recursos formativos presentes (o para activar) en el territorio, en la perspectiva de una auténtica y propia alianza formativa.

La alianza entre escuela y territorio se puede perseguir a través de la inauguración de una relación de interacción dialéctica entre la cultura del dentro-escuela y aquella del fuera-escuela, según líneas de complementariedad de los recíprocos recursos educativos. Un objetivo perseguible en el territorio debe disponer de múltiples oportunidades formativas, ya sea de naturaleza institucional, (bibliotecas, museos, mediatecas, laboratorios, centros deportivos, recreativos y culturales además de una rica red de asociaciones culturales legadas a la llamada “sociedad civil”), o ya sea de naturaleza no institucional (las oportunidades paisajísticas y monumentales por un lado; los centros de producción, comercio, comunicación, por otros).

2.13 La infraestructura educativa: Función pedagógico-didáctica

La infraestructura en El Salvador presenta una configuración muy variada, en la cual todavía predominan edificios escolares obsoletos construidos, a menudo, sin seguir los criterios contemporáneos para la construcción de escuelas. Se presentan a continuación los puntos claves de cómo deberían ser diseñados, infraestructuralmente, los centros escolares para una mejor implementación del SI EITP.

2.13.1 Introducción

Tradicionalmente, el aula ha sido el único espacio para la didáctica cotidiana, un lugar en el que el docente, situado enfrente de una fila de estudiantes que, a su vez están sentados en filas de pupitres, transmite a los estudiantes los conocimientos. A menudo, todos los espacios de la escuela han estado subordinados a la centralidad del aula y, con base en ésta, son instrumentos o accesorios. Así, por ejemplo, los pasillos son lugares utilizados sólo para el pasaje de los estudiantes, o el laboratorio es utilizado solo para usar instrumentos especiales. Estos lugares se utilizan en “otro” momento diferente al de la didáctica cotidiana, porque han sido pensados para una única actividad, sin ser utilizados durante el resto del tiempo.

El aula moderna está también pensada para una modalidad de enseñanza frontal que ahora representa uno de los muchos momentos de un proceso de aprendizaje articulado y centrado en el estudiante. En el aula, el docente introduce temas nuevos, da indicaciones sobre las actividades que hay que realizar o gestiona momentos de síntesis o evaluación. Es el espacio en donde el rol del docente se hace explícito y directo, y en donde se ponen las bases y se sacan las conclusiones del recorrido educativo en general.

Hoy, emerge la necesidad de organizar la estructura espacial del edificio escolar como una matriz, con algunos puntos de mayor espacio representados por los trabajadores, eventualmente concentrados en islas temáticas (isla técnico-científica, isla lingüística...) que pueden permitir un ahorro estructural; otros, de media especialización y alta flexibilidad, constituidos por las aulas multiuso especificadas en grandes áreas temáticas (área lingüística, área científica, área de historia y geografía...); y otros genéricos, como los espacios utilizables conectivos, de diferentes maneras, para actividades informales, individuales, en grupos pequeños, etc.

Además de estos aspectos educativos esenciales, el edificio escolar tiene que garantizar a sus diferentes usuarios, en cada espacio o ambiente y por todo el tiempo de funcionamiento, adecuaciones para habitar, las condiciones acústicas, y las siguientes: de iluminación, termo-higrométricas, de seguridad y las relativas a las tecnologías de la información y de la comunicación. Hay que garantizar la accesibilidad y el uso del edificio, de los espacios y de los instrumentos para satisfacer las diferentes exigencias de los usuarios, en particular de los estudiantes con discapacidad motora o sensorial. El espacio para los aparcamientos y las trayectorias de acceso tienen que ser fácilmente accesibles para las personas con discapacidad motora y para las personas con problemas de visión. Cada parte del edificio tiene que estar dotada, en cada piso, de servicios sanitarios, según norma, para ser usados por personas con discapacidad, fácilmente accesibles y visibles. Así mismo, los suelos de esos servicios sanitarios, de la cocina y de las partes externas tendrán que estar contruidos con material antideslizante. El proyecto debe respetar los criterios de seguridad previstos por las normas vigentes en lo que se

refiere a materiales, dimensión de las salidas de emergencia, de las escaleras y de las zonas seguras. Por último, es importante señalar que los edificios escolares tendrán que respetar la norma vigente antisísmica.

La secuenciación de los diversos momentos educativos, en los que es necesario una modalidad de relación y dotación de materiales diferentes, es la base de una nueva idea de edificio escolar que tiene que ser capaz de garantizar la integración, la complementariedad y un espacio en el que se puedan realizar diferentes actividades. Los espacios o áreas deben ser funcionales para el aprendizaje, para la socialización y para otros servicios; tales espacios se especifican en los siguientes apartados, con mayor detalle.

2.13.2 Áreas funcionales para el aprendizaje

Aulas multiuso

Se prevé la sustitución del aula de clase tradicional con espacios de aprendizaje multiuso, extensiones del concepto de “aula temática”. Estos espacios deberían tener un elevado grado de flexibilidad para permitir gestionar, ya sea actividades en pequeños grupos, ya sea momentos de lección frontal. También el mobiliario tiene que ser flexible, de manera que pueda permitir configuraciones diferentes, que sea coherente con el desarrollo y la articulación de las diferentes fases de la actividad didáctica.

Un espacio de aprendizaje de esta naturaleza tiene que ser compatible con la realización de actividades en pequeños o medianos grupos (por ejemplo, grupos especializados que trabajan en paralelo con temas relacionados), con discusiones y lluvia de ideas (por ejemplo, estudiantes y docentes que discuten sobre posibles soluciones a un problema, comparten conocimientos ya adquiridos, discuten sobre hipótesis de trabajo), con momentos de introducción, exposición y síntesis del docente, presentaciones a toda la clase de trabajos de los estudiantes, ejercicios que incluyan a toda la clase, etc.

Para conseguir este nivel de flexibilidad, puede ser apropiado tomar medidas que configuren los espacios, a través de paredes o puertas corredizas y un mobiliario que se pueda transportar.

La superficie útil de las aulas multiuso tiene que ser entre 50 y 70 m², dando privilegio a las dimensiones intermedias.

Todas las aulas deberían estar iluminadas con luz natural.

Las mesas pueden sustituir los pupitres, permitiendo así trabajar en pequeños grupos, realizar investigaciones, moverse de un lado a otro de la mesa o mirar la pizarra o un video. Habría que elegir mesas y sillas que no provoquen problemas de postura y que no sean demasiado pesadas. Este mobiliario debería ser adaptado a las diferentes estaturas de los estudiantes y tiene que permitir sentarse en diferentes posiciones. Es importante prever, para el futuro, la multiplicación de diferentes instrumentos para la comunicación (también la pizarra interactiva, tablets y otros) y la eventual desmaterialización de la mesa del docente, que puede ser sustituida por una serie de sitios.

Espacios conexos, espacios individuales y de grupo, espacios para intervenciones de apoyo

El espacio del aula es complementario respecto al espacio interno de la escuela, ya que se ocupa sólo de una parte de la actividad escolar. Esto, por lo tanto, no puede constituir un elemento base de repetir en serie, tendrá que integrarse todo lo posible con los demás ambientes. Es necesario planificar un edificio en el que se aprovechen todos los espacios, limitando las superficies de distribución horizontal y vertical que no se puedan utilizar en modo diferente.

Los espacios conexos son espacios relacionados, donde el intercambio de información se pueda hacer de manera informal, a través de relaciones informales. En estos espacios los estudiantes pueden estudiar ellos solos o en grupo, organizándose en modos diferentes

(grupos verticales, horizontales, homogéneos/heterogéneos por edad, nivel de competencias); pueden profundizar algunos argumentos con el docente, repasar o relajarse.

En este escenario, todos los espacios están conexos, convirtiéndose en lugares comunes disponibles, naturales extensiones del aula. El mobiliario tiene que ser concebido y pensado como mobiliario ergonómico, ligero, compactible, que se pueda apilar y que se pueda transportar fácilmente, para permitir ya sea diferentes configuraciones espaciales, ya sea refugio temporal de espacios accesorios.

Algunos de los espacios descritos pueden ser dedicados al desarrollo de actividades de apoyo, actividades individuales o de pequeños grupos realizadas así fuera del aula, pero no en ambientes marginales o cerrados. Se cree también necesario un ambiente equipado, dotado de privacidad para eventuales intervenciones externas (asesores y expertos que ayudan a los docentes con los proyectos específicos de inclusión).

Los espacios para laboratorios

Los espacios para los laboratorios tienen una función específica en el tejido del edificio escolar. Son lugares más equipados y especializados que las aulas multiuso, pero no siempre están dedicadas a una sola disciplina. Tienen que permitir, además de la normal actividad de trabajo o experimentación, investigación individual o en pequeños grupos, también momentos de teoría. Para los laboratorios o talleres que no están muy especializados, los espacios tendrían que permitir diferentes modos de organizar el ambiente, tanto de los estudiantes como del mobiliario.

Son espacios que requieren la presencia de un mobiliario específico, no siempre fácilmente transportable y ligados a normas de seguridad específicas (por ejemplo, los laboratorios de ciencias). Los laboratorios se disponen de manera tal que no produzcan molestias a las otras actividades didácticas y, preferiblemente, situados en la planta baja.

Espacios informales y de descanso

Los espacios que favorecen el aprendizaje informal y el descanso son lugares en los cuales los estudiantes pueden tomarse una pausa de los aprendizajes estructurados (según la organización escolar), teniendo así la ocasión de relacionarse de manera informal con otras personas, para relajarse o para acceder a recursos que pueden no tener nada que ver con las materias escolares. Se trata de unidades ambientales que generalmente son destinadas a albergar, en forma temporal, exposiciones y otras actividades culturales eventualmente abiertas al público. El mobiliario se tiene que poder compactar y tiene que ser versátil, con el fin de permitir la máxima variedad de configuraciones e instalaciones.

2.13.3 Áreas funcionales para la socialización

Patio o atrio

Es el lugar simbólico de encuentro entre la escuela y la sociedad, un punto de intercambio que, además de su función de acceso y de filtro, debería transmitir al externo su identidad, sus programas y su relación con la realidad social. Es por eso que la escuela debería ofrecer espacios de bienvenida y zonas de espera dotadas de instrumentos de comunicación como tableros para la información en papel, computadoras, pantallas con proyecciones para actualizar a los padres de los programas didácticos y de las actividades cotidianas de la comunidad escolar.

Tiene que permitir el ingreso y la salida de los estudiantes de manera segura y fácilmente controlable por el personal auxiliar. Tiene que posibilitar también el acceso, claro y autónomo, a las oficinas administrativas y a los espacios reservados a los docentes.

Auditorio

Es oportuno prever un auditorio que pueda ser utilizado también como aula magna o espacio polivalente (para actividades con grupos grandes,

espectáculos, reuniones de los docentes, reuniones de padres), dotado para conferencias, espectáculos teatrales y musicales. Debe ser insonorizado, con iluminación y ventilación artificiales. Estos espacios tienen que estar contruidos de manera flexible (por ejemplo, utilizando paredes móviles que permitan dividir los espacios con base en las necesidades) para que sean utilizados y aprovechados al máximo.

El auditorio podría tener la función de centro cívico. Podría ser utilizado también por los ciudadanos y tener un acceso independiente para no interferir en la vida de la escuela, en lo que se refiere al tiempo y uso de la sala, limpieza e ingresos.

2.13.4 Áreas funcionales para la prestación de servicios

Biblioteca multimedia

La biblioteca multimedia tiene que poder ser utilizada por los estudiantes y, en general, por los ciudadanos como centro de información, de lectura, de estudio, de documentación cultural y de comunicación. En ella se encuentran, a disposición de todos, libros, periódicos, revistas, material didáctico, medios electrónicos y otros materiales de información y medios audiovisuales.

La biblioteca multimedia debe ofrecer lo siguiente:

- una exposición visible, con el material dispuesto para ser consultado libremente;
- lugares para leer y para trabajar;
- un adecuado número de lugares de trabajo informático;
- un catálogo electrónico que se pueda consultar;
- espacio para la distribución;

- locales para el depósito de libros de texto;
- la posibilidad de realizar actividades de grupo, discusiones de lecciones, dando la posibilidad a diferentes formas de trabajo y enseñanza (para esto es necesario un mobiliario flexible).

La biblioteca debe tener un espacio tal que permita el desarrollo de todas las actividades individuales y de grupo conexas a la información, a la investigación y al intercambio de datos. Dicho espacio no tiene por qué estar concentrado en un único punto del edificio.

Secretaría, administración, aula de profesores

Los espacios administrativos de ayuda al área funcional de aprendizaje tienen que poder funcionar independientemente de las actividades didácticas. La administración debe estar en un lugar fácilmente accesible desde el atrio de la escuela, donde se pueda acceder a ella sin crear interferencias con la actividad didáctica y donde se tenga una gestión autónoma de la estructura.

Se deben prever oficinas para la dirección y sus colaboradores, para la secretaría y la administración y otros espacios con funciones especializadas. La dirección y la secretaría forman una unidad funcional y están conexas entre ellas y directamente con la zona del ingreso. Los espacios administrativos y la dirección tienen que tener en cuenta también áreas para la atención al público, con zonas de espera adecuadas y otras dedicadas a las entrevistas (con padres, estudiantes y docentes).

El aula de profesores es un lugar de encuentro, de trabajo, donde se llevan a cabo reuniones de docentes; con zonas de estudio y una pequeña biblioteca, archivos para los fascículos personales, espacios de relax, lugares equipados que permitan el trabajo informático individual. Este tipo de aula tendría que estar cerca de los locales de la administración y de la biblioteca y eventualmente dividida.

2.14 Constatación de los aprendizajes. La evaluación de los aprendizajes

2.14.1 Premisa a la evaluación

La evaluación se ha considerado siempre como un elemento complejo, polémico, y a la vez fundamental en el ámbito educativo. Es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Encarar una acción docente significa actuar para mejorar las posibilidades de que se produzcan procesos deseables de aprendizajes. Es así como se constituye en fuente de conocimiento y lugar de gestación de mejoras educativas, especialmente si se la organiza en una perspectiva de continuidad. La reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos realizados y los logros alcanzados, previstos o no previstos, facilita la tarea de descubrir relaciones y fundamentar decisiones.

Si el docente logra centrar su atención en tratar de comprender qué y cómo están aprendiendo sus estudiantes, en lugar de solo concentrarse en lo que él enseña, se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso integral.

La evaluación no es ni debe ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje. En la medida en que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, discrimina, valora, critica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de éste. Esta actitud evaluadora, que se aprende, es parte del proceso educativo que, como tal, es continuamente formativo y parte constitutiva de las intenciones en la formación docente.

No existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen. Es un elemento más en la labor del docente y, por eso, ha de considerarse no con carácter restrictivo de valoración al final del proceso, sino con carácter formativo, pues ayuda para seguir avanzando, rectificar o ratificar lo planificado, si es necesario.

Para que sea formativa se debe utilizar como un medio que proporcione información, que permita una retroalimentación adecuada a los estudiantes y que permita mejorar las estrategias de enseñanza del profesor. Sería necesario lograr un equilibrio en la práctica evaluadora, entre el descuido o la superficialidad de los procesos de evaluación, así como también respecto de la rigidez de los mismos. La evaluación ha de ser coherente con la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje, desde la experiencia de trabajo con los estudiantes y no solamente con la información que se recoge a través de instrumentos formales y procedimientos sistemáticos. Cuantos más elementos de información tenga el evaluador, más fundamentos tendrán sus decisiones.

Asumiendo estos supuestos, aquí se concibe la evaluación como un componente complejo, polisémico y primordial en los procesos de formación. Forma parte estructural e integral de estos procesos, e involucra a todos sus actores. De un modo coherente, debe relacionarse la evaluación entendida desde su función pedagógica, que sirve prioritariamente a los procesos de reorientación de la enseñanza y del aprendizaje, con la evaluación entendida como función social, vinculada más estrechamente con los procesos formales de validación de los

logros y rendimientos que van alcanzando los estudiantes en las diferentes instancias de la trayectoria formativa.

En este sentido, la evaluación es siempre parte de la enseñanza y del aprendizaje, y debe tomar en cuenta tanto los procesos realizados por los estudiantes, como la reflexión respecto a las intervenciones pedagógicas realizadas, para regular, reencauzar o reorientar la toma de decisiones en la línea de las intervenciones programadas y desarrolladas. Asimismo, la evaluación debe ser acorde con la diversidad predominante en las aulas y poner el énfasis en la comprensión de la importancia del proceso de aprendizaje, considerando las variadas experiencias de trabajo con los estudiantes y no solamente a través de la administración de técnicas e instrumentos formales y sistemáticos. En este marco, la evaluación debe considerarse como un proceso sistémico, continuo, integral, formativo e integrador, que permite poner en juego la “multivariedad metodológica” e integre instancias tanto de evaluación inicial, predictiva o diagnóstica, como de evaluación formativa y sumativa.

2.14.2 Tipologías y funciones de la evaluación

La evaluación representa un aspecto relevante de la acción didáctica y no puede ser considerada sólo en la dimensión de la medida de los aprendizajes en cuanto influye, de manera considerable, la formación de los estudiantes. La construcción de la propia identidad, objetivo fundamental del proceso de formación, adviene a través de la identificación de los tractos peculiares que nos atribuyen los demás y que nosotros mismos nos reconocemos a través de la relevación de las virtudes y de los límites de nuestras acciones. La acción principal de los estudiantes se identifica con el aprehender y como consecuencia los resultados de los aprendizajes, en términos positivos o negativos, inciden enormemente en la construcción de la propia personalidad, determinando incluso situaciones de ventaja o de desventaja escolar. Esto no significa evadir la acción evaluativa o evitar juicios negativos, sino repensar las

funciones que están asignadas a esta operación para crear una nueva cultura de la evaluación que sea asumida como punto de referencia en todos los ciclos escolares.

Por cultura de evaluación se entiende el conjunto de las funciones y de los objetivos que están atribuidos a esta operación. A la evaluación, desde siempre, ha sido asignada la función de verificación y apreciación de lo que el estudiante haya aprendido. De este modo se concentra sobre el producto final del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se mide solicitando a los estudiantes prestaciones o comportamientos a los cuales se atribuye a un nivel. Por eso, la evaluación se convierte en sumativa, en cuanto medición de más prestaciones exigidas a los estudiantes e inevitablemente realiza una clasificación de los estudiantes según los niveles.

Una auténtica cultura de la evaluación hoy no puede agotarse en esta función que en la práctica didáctica resulta predominante, si no exclusiva. A la evaluación de producto es necesario añadir la verificación del proceso de enseñanza-aprendizaje que genera el producto final. No se trata de evaluar al estudiante también durante el proceso, sino recoger continuamente, durante el recorrido, informaciones que se ofrecen al estudiante de modo que pueda darse cuenta de las causas y de los errores que obstaculizan el aprendizaje y así poder retirarlos. La verificación durante el proceso es continua, no tiene objetivos medibles y asume la función de asistir y mejorar la acción, sea de aprendizaje, sea de enseñanza.

La evaluación, entonces, durante el proceso, tiene esencialmente una función formativa en cuanto ayuda al estudiante a construir la propia personalidad y a mejorar el propio aprendizaje, en modo de promover y no bloquear el crecimiento. Deben tomarse, por esto, en consideración, de parte de los profesores, todas las variables que pueden influenciar el aprendizaje, como para orientar correctamente el proceso formativo y programar las intervenciones correctivas más oportunas.

Así, la evaluación asume también una función orientadora en cuanto, a través de distintas

tipologías de pruebas, para no connotarlas en términos de medición, van recogidos datos e informaciones útiles para orientar al estudiante en su camino, para evidenciar las dificultades, y para activar estrategias idóneas con las cuales poder superarlas.

La evaluación tiene, además, función reguladora respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto las informaciones recogidas sirven también al profesor para que pueda darse cuenta de la eficacia de su acción y de la eventual necesidad de activar procesos compensadores e integradores. De este modo, se convierte también en un instrumento de reflexión y, entonces, metacognitivo útil, sea al profesor, sea al estudiante (autoevaluación).

La evaluación, después de todo, no puede ignorar la función proactiva, en cuanto sea capaz de motivar al estudiante a aprender a través, no del carácter sancionador y clasificador, sino del reconocimiento y la apreciación de los progresos, aunque pequeños, realizados por él, los cuales transmitan la percepción de poder, de todas formas, conseguir resultados positivos, creciendo, de esta manera, la confianza en sí mismo. En otras palabras, se evalúa esencialmente para motivar al estudiante a aprender. Por todos estos motivos se considera a la capacidad de evaluar como una competencia estratégica del docente. Tal es así, que se puede decir que ser buenos profesores proviene también del saber activar adecuadas acciones evaluativas.

2.14.3 Los instrumentos de la evaluación

Otro aspecto importante de la evaluación se refiere a la determinación del objeto. Las prácticas de evaluación hoy están orientadas a evaluar más dimensiones de la acción formativa, ya que se evalúan los aprendizajes (conocimientos y habilidades), las competencias (que también se certifican) y la educación en la convivencia democrática (o sea, el comportamiento). A la ampliación del objeto de la evaluación corresponde también una ampliación de las pruebas a utilizar. Así, para los aprendizajes viene consolidado el uso de pruebas estructuradas

(objetivas), semiestructuradas y no estructuradas (subjetivas). Debido a que cada una de esas pruebas presenta límites, sería oportuno combinar las diferentes tipologías para no caer en el subjetivismo extremo de las pruebas no estructuradas o en el afán de la objetividad que transmiten las pruebas estructuradas.

Para la evaluación de las competencias es necesario iniciar con un principio fundamental: la competencia no puede ser evaluada mediante las pruebas que normalmente son utilizadas por los aprendizajes puntuales o fragmentados. Es compartida la orientación internacional de que las competencias se pueden evaluar recurriendo a pruebas auténticas (tareas de realidad, pruebas expertas, etc.), a observaciones sistemáticas y a autobiografías cognitivas. Las tareas de realidad se identifican en la petición al estudiante para resolver una situación problemática, compleja y nueva, lo más posible cercana al mundo real, utilizando conocimientos y habilidades ya adquiridas, transfiriendo procedimientos y conductas cognitivas en contextos y ámbitos de referencia moderadamente diferentes de aquellos que resulten familiares a la práctica didáctica. Aunque no excluyendo pruebas que hacen referencia a una sola disciplina, se considera oportuno privilegiar pruebas para cuya resolución el estudiante debe movilizar autónomamente, en forma integrada e interiorizada, los aprendizajes adquiridos.

Las tareas de realidad (auténticas o cercanas a la realidad) tienen límites en cuanto permiten percibir la manifestación externa de la competencia, o sea, el actuar del estudiante terminando exitosamente la tarea asignada, pero no ofrecen informaciones sobre el proceso que realiza el estudiante para llegar a dar prueba de su competencia. Por estos motivos, para verificar la adquisición de una competencia es necesario también utilizar las observaciones sistemáticas, las cuales permiten a los docentes focalizarse o centrarse en el proceso, o sea, poner atención en las operaciones que realiza el estudiante en su afán para interpretar correctamente la tarea, para coordinar conocimientos y habilidades ya adquiridas, para buscar otras, cuando sea necesario, y para valorizar recursos externos (libros, tecnologías, ayudas varias) e internas

(empeño, determinación, colaboración del profesor y de los compañeros). Sin embargo, las observaciones sistemáticas, en cuanto conducidas por el profesor, no le permiten a su vez valorar enteramente otros aspectos que caracterizan el proceso, tales como el sentido o el significado atribuido por el estudiante al propio trabajo, las intenciones que lo han guiado en el desarrollo de la actividad, las emociones o los estados afectivos probados. Este mundo interior puede ser explicado por el estudiante mediante la narración del recorrido cognitivo realizado. Se trata de contar, el mismo estudiante, cuáles han sido los aspectos más interesantes para él y por qué, cuáles han sido las dificultades que ha encontrado y en qué modo las ha superado; en otras palabras, hacerle describir la sucesión de las operaciones realizadas, resaltando los errores más frecuentes y las posibles mejoras y, al final, hacer expresar la autoevaluación no sólo del producto, sino también del proceso productivo adoptado. Se trata de hacer emerger la historia cognitiva que el estudiante se ha construido durante el recorrido y que, una vez narrada, se convierte en autobiografía cognitiva. La evaluación a través de la narración asume una función reflexiva y metacognitiva en el sentido que lleva al sujeto a asumir la conciencia de cómo se produce el aprendizaje y, consecuentemente, de cómo poder mejorarlo.

Para la evaluación de comportamientos (educación de la convivencia democrática) es necesario individuar una serie de indicadores, comunes a todos los órdenes de la escuela para garantizar continuidad al recorrido de formación, que resalten los “comportamientos esperados” en el más amplio contexto de la sociedad civil para promover al interior de la comunidad escolar: participación activa, colaboración con los otros, respeto de las normas, respeto del ambiente, responsabilidad en relación con los empeños asumidos, comportamiento social correcto, comportamiento de trabajo adecuado. Fundamental, en este enfoque, resulta compartir los indicadores seleccionados con los otros dos vértices del triángulo educativo: los estudiantes y sus padres.

2.14.4 Características de la evaluación en la EITP

En conclusión, si se considera la evaluación como un proceso fundamentalmente educativo, destinado a controlar y asegurar la calidad de las competencias y, en general, de los aprendizajes, en la EITP, la evaluación debe estar caracterizada de la siguiente manera:

- Como componente del proceso educativo, su finalidad es apoyar el logro de aprendizajes de calidad, evitando todo carácter represivo y toda acción que tienda a desalentar a quien aprende.
- Como parte esencial del proceso de planificación curricular, debe ayudar a ubicar a cada estudiante en el nivel educativo que le permita tener éxito.
- Debe ser integral en una doble dimensión: recoger y procesar información sobre el conjunto de aprendizajes intelectuales, afectivo-actitudinales y operativo-motrices de los estudiantes; y detectar las causas del éxito o del fracaso, obteniendo y procesando información sobre todos los factores que intervienen en dichos aprendizajes.
- Debe ser permanente, constituyendo un proceso continuo en su previsión y desarrollo, facilitando una constante y oportuna realimentación del aprendizaje.
- Debe ser sistemática, articulando en forma estructurada y dinámica las acciones y los elementos de la evaluación.
- Debe ser objetiva, ajustándose a los hechos con la mayor precisión posible.
- Debe considerar el error y el conflicto como fuentes de nuevos aprendizajes, y la gestión y autogestión de errores y conflictos como instrumentos fundamentales para la formación integral.
- Debe ser diferencial, precisando el grado de avance y el nivel de logro de cada estudiante.

- Debe ser efectivamente participativa, para lo cual los estudiantes deben adquirir progresivamente las técnicas que les permitan autoevaluarse y evaluar a sus compañeros con creciente objetividad.
- Debe ser diversificada y flexible, buscando que sus estrategias e instrumentos respeten las características socioculturales del entorno y personales de los estudiantes.

2.14.5 Evaluación y adecuaciones curriculares

El tema específico de la evaluación destinada a los estudiantes con discapacidad severa que no son capaces de alcanzar la misma calidad y cantidad de competencias previstas por el currículo debe ser afrontado en paralelo con la adquisición, por parte de las escuelas, de la capacidad de realizar una didáctica verdaderamente inclusiva, capaz de cualificar la trayectoria de aprendizaje de cualquier estudiante a partir de sus condiciones de salida. Las reflexiones sobre la evaluación hasta aquí hechas se refieren a una escuela que se está moviendo en estas direcciones y retomando indicaciones que forman parte de las competencias que las universidades tienen que suministrar a todos los docentes en formación. Se colocan, además, plenamente dentro de los documentos más recientes elaborados por el Mined sobre estos argumentos, especialmente en el texto prescriptivo “Evaluación al servicio del aprendizaje y del desarrollo” del año 2014.

La evaluación debería articularse necesariamente con el proceso de adecuaciones curriculares. La adecuación curricular, a la cual está dedicada una reflexión más profunda en otras partes de este documento, es una medida educativa de atención a la diversidad, la cual se utiliza para ofrecer a los estudiantes que no pueden seguir el currículo establecido por la institución educativa para los estudiantes de su edad. Esta medida consiste, normalmente, en diseñar una propuesta curricular individualizada que responda a las necesidades, intereses y

características de cada estudiante en desventaja para que alcancen los objetivos del ciclo propuestos para todos los demás. En caso de discapacidad severa, la adecuación curricular puede prever también una fuerte disminución de las metas de competencias previstas para cada estudiante en esta situación. Es, en este sentido, una medida extrema de oferta curricular y el último nivel de concreción curricular que puede establecer una institución educativa (suele llamarse el cuarto nivel de concreción curricular del aula). Para estos casos de adecuación curricular significativa, se pueden hacer modificaciones en los procedimientos de evaluación, de forma que se puedan verificar los logros específicos obtenidos por el estudiante. Así, puede considerarse el empleo de las siguientes estrategias:

- Asegurar que el estudiante con adecuaciones curriculares intervenga en la mayor medida posible en las evaluaciones diagnósticas para obtener un conocimiento claro de sus ideas, buscando que se haga de forma natural, sin forzar al estudiante en sus intervenciones. En caso de ser necesario, aprovechar una conversación con el estudiante de forma individual o con un pequeño grupo, la cual puede ser desarrollada en un ambiente no formal para que se le facilite la expresión de sus ideas.
- Diseñar actividades y procedimientos de evaluación diferentes al de los compañeros, de forma que la naturaleza de las actividades no interfiera en la verificación de los aprendizajes. Por ejemplo, para aquellos estudiantes en los que se comprueba que tienen una desventaja significativa para comunicar sus ideas por escrito, proponer que lo hagan en forma oral.
- Hacer un seguimiento continuado del desempeño del estudiante mediante la observación cuando participa con el grupo de compañeros en el desarrollo de actividades. En este caso, también llevar un registro escrito de las observaciones y de las interpretaciones de su desempeño, manifestado por el propio estudiante.

- Hacer un ejercicio de reflexión con el estudiante (teniendo en cuenta sus potencialidades) sobre los indicadores que se tomarán de referencia en la evaluación, para que tenga mayor claridad sobre el esfuerzo y las estrategias que pueda emplear en el desarrollo de la actividad o la prueba.
- Realizar una devolución razonada de los resultados de la evaluación para permitir que el estudiante exprese los procesos que ha seguido en su desarrollo, de forma que el docente esté en condiciones de resaltar los logros obtenidos; así como los errores, sus posibles causas y modo de superarlos.
- Plantear indicadores de logro que sean coherentes con los objetivos propuestos para el estudiante. Esto implica hacer modificaciones en los indicadores establecidos para todo el grupo o diseñar unos indicadores específicos.

MODELO PEDAGÓGICO DE EITP



2.15 El docente en el Modelo de EITP

2.15.1 Principios a la base del perfil del docente en la escuela inclusiva

¿Qué profesor para una sociedad globalmente inclusiva? ¿Cuáles son sus competencias básicas? A estas preguntas recurrentes en el mundo académico, político, educativo y cultural resulta urgente ofrecer una respuesta en términos de competencias, teniendo en cuenta la complejidad de los contextos en los que los profesionales de la educación de hoy son llamados a trabajar, con la conciencia de operar en una realidad educativa institucional que propone fuertemente las problemáticas y los desafíos socioculturales presentes en el contexto extraescolar.

La respuesta a estas preguntas no podrá ser de tipo absoluto y estático, sino que dinámico y evolutivo; deberá ser una respuesta capaz de adaptarse a las diversidades encontradas en los contextos, haciendo referencia a una perspectiva educativa compartida que tiene como finalidad principal la de garantizar una educación de calidad para todos en todo el mundo.

Numerosas investigaciones y proyectos a nivel internacional han contribuido a sugerir indicaciones útiles para definir el perfil del docente en la propuesta de la escuela inclusiva, generando un debate todavía abierto sobre el rol y sobre la tipología de las figuras educativas involucradas en la intervención escolar, dando lugar a diferentes y, a veces, contrastantes opiniones sobre el tema. En efecto, hay quien todavía remarca una neta diferencia y separación entre el rol del docente curricular y del de apoyo, delegando principalmente a este último el éxito de la trayectoria educativa de los estudiantes con dificultad. Hay quien, sin embargo, promueve un contexto educativo establecido por profesionalidades diversas, capaces de interaccionar y dialogar para ofrecer respuestas integradas, en las que los roles de los docentes de clase y de aquellos especializados en el apoyo asumen igual importancia en el conseguir

procesos de integración o inclusión dentro de la escuela.

Cuatro valores esenciales de la enseñanza y de los aprendizajes están a la base del perfil del docente inclusivo, quien debe desarrollar las competencias necesarias para actuar en la política de la inclusión:

- El primer valor tiene que ver con considerar la diferencia entre los estudiantes como un recurso que cada profesor puede valorar con base en los propios conocimientos sobre los temas de la integración y de la inclusión.
- El segundo, se coloca dentro de la acción “utópica” de la acción educativa y está individualizado en la capacidad del docente por sostener siempre a los estudiantes, nutriendo expectativas positivas sobre el éxito escolar de todos los estudiantes, independientemente de la gravedad de las dificultades personales y contextuales iniciales. En consecuencia, los docentes deberían saber promover el aprendizaje teórico, práctico, social y emotivo de todos los estudiantes, utilizando enfoques didácticos eficaces en clases heterogéneas.
- El tercer valor se refiere al trabajo con los demás, entendido como la capacidad de los docentes para colaborar con los padres de los estudiantes, con los otros profesionales de la educación y con las otras figuras educativas presentes en la escuela y en el territorio.
- El cuarto valor está unido a la importancia de la actualización profesional de las figuras educativas, reconociendo en la enseñanza una experiencia de aprendizaje, de la cual los docentes son responsables a lo largo de la vida. Es absolutamente importante, entonces, que los docentes se perciban como “profesionales reflexivos” para los cuales la formación inicial está a la base de la sucesiva actualización y desarrollo profesional.

Los principios presentados resultan estratégicos no sólo en la perspectiva de una intervención educativa dirigida a estudiantes en situación de desventaja, sino que están considerados importantes para mejorar las condiciones de aprendizaje de cualquier estudiante, independientemente de las características que lo distinguan.

Tales consideraciones no pretenden disminuir la importancia de las competencias especializadas, particularmente necesarias en los casos de discapacidades graves y complejas, se intenta, sobre todo, promover la corresponsabilidad de las varias figuras educativas involucradas en la acción inclusiva, a través de la adquisición de valores y competencias que deberían pertenecer a cualquier tipo de profesor. Podemos afirmar que el enfoque con el que se aborda el tema de la formación de los docentes en la escuela de la inclusión, más que detenerse sobre las características aisladas de los roles individuales y perfiles profesionales, se preocupa de valorar –y donde sea necesario introducir– los factores que hacen el contexto educativo competente en su complejidad. Tal resultado no coincide con la suma de las varias profesionalidades involucradas, pero es, sin embargo, el resultado de sinergias y de variedad de competencias educativas que se encuentran y se integran en la acción profesional, dentro y fuera de la escuela, de parte de personas que comparten los principios y las responsabilidades que están en la base de una propuesta educativa realmente inclusiva para todos.

Así como la propuesta de la escuela inclusiva se propone superar radicalmente las condiciones de separación, marginación y desventaja en las que han estado durante siglos los grupos sociales más vulnerables, así también, al basarnos en el principio del derecho a la educación para todos, la formación del docente inclusivo debería estar desarrollada sobre la base de principios y competencias de carácter universal, teniendo siempre en cuenta el contexto de referencia. Una formación capaz de ayudar los docentes a superar los confines reductivos de las disciplinas individuales y a atribuir un sentido al conocimiento, el cual vaya más allá de la adquisición de informaciones.

Es necesario, hoy como nunca, de frente a la siempre mayor complejidad de los contextos educativos, promover la importancia de la interdisciplinariedad, la capacidad de leer las situaciones y de interpretarlas, la competencia en el organizar, unir y “significar” los saberes, puesto que, como diría Morin: “Una inteligencia incapaz de considerar el contexto y el complejo planetario volvería ciegos, inconscientes e irresponsables [...] el conocimiento pertinente es aquel capaz de colocar cada información en el mismo contexto” (Morin, 1999, p. 8).

Todo lo que hasta ahora se ha indicado pretende recuperar la primera finalidad de la enseñanza a la que hace referencia Montaigne, o sea, empeñarse en tener una “cabeza bien hecha” más que “una cabeza bien llena.” De aquí la importancia de saber contextualizar, producir un pensamiento “que contextualiza,” o sea capaz de situar cada evento, información o conocimiento en un ambiente cultural, social, económico, político y natural.

Además de todo lo dicho, el patrimonio de competencias básicas del profesor debería comprender también la capacidad de reflexión sobre cómo un evento modifica el contexto, sobre el impacto, por ejemplo, que la intervención educativa puede tener en la vida del estudiante individual, en su ambiente de pertenencia social y cultural. En conclusión, una competencia como nunca importante en la propuesta de desarrollo de los pueblos es aquella que consiste en saber afrontar la incertidumbre, lo inesperado, lo inédito del desafío educativo que abre a trayectorias inexploradas, poniendo en el centro de cada acción educativa la convicción de que “la educación tiene que contribuir a la autoformación del individuo, a enseñar a convertirse en ciudadano.”

La profesión del docente y de todas las figuras educativas que giran alrededor de la escuela está en continuo cambio. La primera exigencia a la que se debe responder tiene que ver con el pasar de la actual concepción de la experiencia escolar como suma de aprendizajes disciplinarios, garantizados por especialistas del individual segmento cultural, al diseño de la escuela como un ambiente de aprendizaje

complejo, confiado a una comunidad profesional de especialistas que ponen sus competencias y su rol al servicio de un proyecto formativo común.

En primer lugar, es necesario superar definitivamente la antigua lógica que ve al docente custodio y responsable solamente de la disciplina que enseña. No sirve para cualificar la escuela la figura de un docente que se preocupa solamente de los resultados alcanzados por los estudiantes de su materia, desinteresándose completamente por los resultados globales del grupo clase y de los elementos educativos transversales que caracterizan el ambiente de aprendizaje, como son el bienestar completo de los estudiantes, la positividad del clima social, las competencias transversales de ciudadanía. El profesor contemporáneo debe percibirse como componente de un grupo de trabajo en el cual está depositado un proyecto formativo global del cual todos son responsables. Debe vivirse, utilizando el lenguaje que hoy distingue a todas las profesiones, como parte activa de una comunidad de práctica, en la cual lo que cuenta es el resultado global, es decir, en la que la prestación de calidad del individuo no tiene significado si no se acompaña de un trabajo positivo del grupo entero. En definitiva, en la escuela de hoy se tiene que afirmar con fuerza que la profesionalidad del profesor es determinante, sea de naturaleza individual o sea de naturaleza colegial.

La profesionalidad del profesor en la escuela contemporánea todavía tiene una dimensión cultural, pero tiene también una dimensión social y política, que corresponde a una nueva conciencia en la escuela. La educación asume el rol complejo y problemático de perseguir contemporáneamente la excelencia de la formación, su máxima difusión en toda la población y la respuesta al derecho de igualdad y al derecho a la diversidad de todos los ciudadanos. En esta propuesta, tareas prioritarias de la escuela de cualquier orden y grado son, contemporáneamente, el aprendizaje y la socialización de los estudiantes. La escuela persigue eliminar todos los obstáculos que impiden o limitan la plena realización personal y

social del individuo y de la comunidad en la que opera. Por este motivo, el rol de la escuela en el territorio supera las dimensiones internas de las aulas y de los horarios escolares: la escuela representa las dimensiones de la educación en todas sus articulaciones en colaboración con los otros servicios públicos y privados presentes en el territorio y con las familias de los estudiantes.

Se deduce que a las dimensiones profesionales tradicionales del profesor, centradas en la posesión de competencias específicas disciplinares y didácticas en función del particular rol revestido, se deben estructuralmente acompañar dimensiones de competencia social finalizadas para sostener la tarea general de la escuela. El profesor individual y la comunidad de los docentes deben entonces poseer y utilizar, limitándose a un cuadro de base, competencias de relación y comunicación con las familias de los estudiantes con los que trabajan; competencias de rediseño complejo y de colaboración con el sistema de los actores que intervienen en la determinación de la calidad de la vida de los estudiantes a los que la escuela está destinada, hacia un proyecto educativo de tiempo pleno; competencias de documentación de ciclos individuales y de grupo de los estudiantes, y de construcción y comunicación de mensajes de promoción social, educativa y cultural destinados a las familias y al territorio.

Se trata de competencias que hacen referencia a distintos sectores disciplinarios específicos (del área pedagógica, psicológica, sociológica, antropológica, de la comunicación), pero que serían necesarias adquirir prioritariamente en la formación inicial y en aquella al servicio del docente, a través de un enfoque interdisciplinar que acompañe la enseñanza de naturaleza teórica con experiencias de carácter práctico y con cuidadas experiencias reflexivas. Se trata de competencias que definen la figura de un profesor como un profesional intelectual y social que funda su acción en el estudio, en la investigación, en la reflexión y cooperación colegial con el grupo de profesionales del que forma parte.

2.15.2 Formación inicial del docente

A la luz de todo lo dicho, la formación inicial del personal docente es estratégica. Será entonces necesario realizar la revisión de los planes de estudios de los profesorados, según las siguientes tres exigencias:

1. proveer un currículo por competencias,
2. Introducir una metodología formativa coconstructivista,
3. rediseñar la organización y el significado de las prácticas.

La primera exigencia nos lleva a seguir las indicaciones del CSUCA⁶ en su documento “Marco de cualificaciones para la educación superior centroamericana” (Cox et al, 2013), donde se plantea la necesidad de continuar “los esfuerzos de encauzar la educación superior hacia los resultados de aprendizaje, en vez de la visión tradicional enfocada en los contenidos, profesores, infraestructuras e insumos, permitiendo ayudar así al cambio de la lógica de la enseñanza a la lógica del aprendizaje”. A veces los actuales planes de estudio del profesorado están excesivamente centrados en una densísima lista de contenidos, habilidades (y a veces también competencias), arriesgando con ello perder de vista las competencias fundamentales. En este sentido, es oportuno recomendar a las IES (instituciones de educación superior) dar una interpretación lo menos posible nocional, seleccionando las competencias verdaderamente centrales e indispensables para la profesión docente.

Con respecto a la segunda exigencia, se puede decir que la formación inicial debería ofrecer espacios de elaboración coconstructiva, en los cuales hacer confluir los saberes ya aprendidos en las disciplinas individuales en una mirada interdisciplinar y de competencias profesionales. Deberían, además, ser mejor acordados con las prácticas de los distintos contextos educativos.

Por último, en relación con la tercera exigencia, es de importancia fundamental desarrollar un acuerdo cada vez más estructurado entre la oferta formativa de las IES y la práctica que sucede en las escuelas. Respecto a lo específico de la educación inclusiva, es necesario que las universidades promuevan momentos de intercambio con las escuelas en las que se desarrolla la práctica, de modo que se pueda comprender mayormente las características, las exigencias y las dificultades de los contextos escolares en los que se promueven procesos inclusivos que buscan acercar el mundo académico con la cotidianidad escolar.

2.15.3 La formación continua

La formación continua en servicio es necesario diseñarla poniendo atención a las motivaciones y a las elecciones de cualificación profesionales individuales, pero también en función de las exigencias unidas a la elaboración del proyecto formativo de la escuela, con sus experimentaciones y con los problemas que está encontrando. Es necesario que pueda prever actualizaciones continuas de tipo teórico y de naturaleza operativa, privilegiando el acompañamiento de los experimentos que se desarrollan en el ambiente de trabajo, involucrando a los profesores, a las Universidades, y adoptando, lo más posible, las diversas modalidades de la investigación acción.

Es necesario asegurar en los docentes una profesionalidad fuerte, adecuada para garantizar a los estudiantes una experiencia de formación de alto respiro de valoría y de cultura, sea en la vertiente de la socialización (a través de la apertura de la escuela a las exigencias de la familia y a los recursos del ambiente, de la activación de una escuela de los laboratorios, de la práctica de la colegialidad y de la enseñanza a través de equipos colaborativos), sea en la vertiente del aprendizaje (a través de la utilización sistemática de los procedimientos de programación, experimentación y verificación, de la continua investigación de equilibrio entre plano formativo y plano cognitivo del currículo, de la elección de privilegiar el aprehender respecto al simple asimilar conocimientos).

⁶ Consejo Superior Universitario Centroamericano.

La figura y el rol del docente no se prestan a definiciones objetivas, en cuanto unidas a la continua evolución del significado mismo de educación dentro de la sociedad. El examen de la literatura pedagógica más acreditada, así como el debate sobre la formación del profesor permiten todavía individualizar las competencias profesionales del profesor en tres niveles de dominios culturales y metodológicos-didácticos que caracterizan, de modo unitario, la figura y la función del docente, más allá de las instituciones

en las que opera: el nivel de las competencias teóricas (“saber la ciencia”), el nivel de las competencias operativas (“saber la metodología”), el nivel de las competencias de interacciones (el cómo “saber interactuar”). Son, sin embargo, obviamente diversos aquellos contenidos de cada uno de los tres niveles que tienen que ver con lo específico del currículo del orden escolar individual o servicio formativo, en función de la diferencia de las edades o de las finalidades específicas de las diferentes instituciones.

Insumos de la investigación en las escuelas:

Formación docente

La casi mayoría de la muestra afirma estar formada en primer lugar sobre temáticas disciplinares y sobre la inclusión, y más del 50 % sobre la didáctica. La profundización de las disciplinas individuales, el desarrollo de conocimientos y competencias sobre el componente metodológico y didáctico de la inclusión son elementos clave en la base del desarrollo de un perfil docente progresivamente siempre más capaz de responder a las necesidades y características del contexto educativo en el que interviene. Uno de los directores afirma que *“Todos los docentes han recibido formación, según su especialidad, de las asignaturas básicas; también en temáticas de inclusión, género, sexualidad, Lepina. El director ha recibido formación con los temas de manejo de documentación, gestión educativa y administración.”*

Según la mayor parte de los entrevistados, todo el equipo docente y directivo de la escuela participa en las formaciones según invitación directa por parte de instituciones, y más allá del tercio ha elegido participar por interés y motivación personal. De hecho, uno de los directores dice que *“Cuando no hay convocatoria directa, los docentes van de forma voluntaria, y la mayoría asiste los sábados al Plan Nacional de Formación Docente.”*

Seguramente el rol del director es clave en el motivar y facilitar a los propios colaboradores de participar a las formaciones. En efecto, algunos afirman que *“El equipo de la escuela ha recibido formación relacionada con las necesidades de los estudiantes mediante la gestión del director, que ha sido clave en este proceso, por cuanto en muchos proyectos no les han enviado invitación directa, pero han buscado y solicitado participación a iniciativa propia. Como resultado de la formación tienen un portal web en el que han subido información sobre los servicios educativos que ofrecen y experiencias pedagógicas sistematizadas; los estudiantes han ganado espacios en Codicader, en las disciplinas de voleibol, tenis de mesa, ajedrez, entre otros, así como en el uso de las TIC, donde han obtenido primeros lugares en robótica.”*

Con base en las afirmaciones recogidas, los beneficios de la formación son evidentes sea a nivel del aumento de las competencias individuales del equipo docente y directivo, sea a nivel de la comunidad educativa en términos de mejoría de los resultados de aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo y transformación cultural del contexto de la escuela y de su territorio. Esto se confirma en las siguientes expresiones: *“Los docentes que reciben formación mejoran sus prácticas pedagógicas, tienen mayor participación en la toma de decisiones, hay mejoras en la organización institucional, flexibilización de los procesos*

evaluativos y hay apertura a las políticas de inserción escolar” y entonces “se implementan metodologías variadas y el estudiante tiene mayor presencia en la escuela y se vincula menos a actividades ilícitas”.

En general, según la mayor parte de los directores, los resultados esperados por la formación de todo el cuerpo docente de la escuela son de todas formas aquello de *“beneficiar a toda la comunidad educativa, estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general. Desarrollan diferentes actividades en función de ayudar a la comunidad”.*

En conclusión, es posible afirmar que la formación es percibida, en general, como un factor positivo y motivador en la experiencia del cuerpo docente y directivo de los centros escolares, y sobre el cual es, ciertamente, necesario continuar invirtiendo para consolidar las competencias desarrolladas y fortalecer todavía más las áreas de competencia que todavía lo necesitan. En efecto, de los datos recogidos solo un reducido porcentaje de los entrevistados afirma, por ejemplo, haber recibido formación sobre la gestión directiva de la escuela y sobre los temas de riesgo social, que son estratégicas, por un lado, para desarrollar las condiciones institucionales y organizativas a favor del Modelo de EITP y, por otro, para aumentar la conciencia y la competencia necesaria para educar en un contexto caracterizado por el riesgo social. La formación inicial y en servicio son dos procesos fundamentales en el desarrollo del perfil de competencias de docentes y directores, sobre los cuales es absolutamente necesario continuar invirtiendo, como confirma la siguiente expresión: *“El docente, cuando se gradúa, no está preparado para afrontar la realidad, pero al formarse después adquiere fortalezas”.*

2.15.4 Las competencias básicas del docente

En particular, al individualizar las características fundamentales de la profesionalidad del profesor, cualquiera que sea el orden escolar en el que opera, es posible definir el siguiente mapa de las competencias profesionales que caracterizan hoy en día la función docente:

- **Las competencias teóricas.** Las competencias teóricas que caracterizan al docente tienen que ser articuladas en conocimientos de las ciencias de la educación (pedagogía, didáctica, psicología, sociología, antropología cultural) y en conocimientos culturales y técnicos de naturaleza “disciplinar” (los fundamentos epistemológicos y metodológicos de los objetos culturales enseñados)
- **Las competencias operativas.** Las competencias operativas tienen que ver con los conocimientos en el campo de las estrategias y de los instrumentos de la mediación didáctica y se refieren al dominio significativo de los procedimientos de diseño/programación, individualización/personalización, evaluación.
- **Las competencias de interacciones.** Son parte de las competencias sociales que debe poseer todo profesional de la educación. Las competencias de interacciones son individualizadas en relación a la capacidad de promover y gestionar múltiples y motivadoras dinámicas socioafectivas y al dominio de las técnicas de autocontrol de los comportamientos del docente en las relaciones sociales y emotivo-afectivas con los estudiantes.

PARTE III

Construyendo el camino hacia la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno. Orientaciones para continuar



3.1 Fundamentos organizativos y metodológicos del Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno

3.1.1 De la escuela inclusiva a los sistemas integrados. Tránsito y posibilidades de concreción

El Modelo de la Escuela Inclusiva propone la gestión como estrategia participativa en la cual todos los actores contribuyen directa o indirectamente a desarrollar el territorio, garantizar los procesos, favorecer los servicios educativos y alcanzar los resultados que favorezcan y contribuyen al desarrollo de la visión de las comunidades.

Para lograr, desde la educación, una gestión efectiva se sugiere partir del reconocimiento del contexto (y de todas sus variables) para ser considerado como elemento fundamental en la gestión; así mismo, la caracterización de los estudiantes como los elementos primordiales para una planificación pertinente. Lo anterior permite el establecimiento de la visión y definición del marco de acción del Sistema Integrado y de cada centro escolar. Reconocer el estado de la educación de los habitantes del territorio, vinculándolo con el análisis de la práctica pedagógica desarrollada en los centros educativos de la zona y estas a su vez con las posibilidades de éxito de su población, desde el Modelo de EITP, ha dado como resultado la experiencia de la puesta en común de la comunidad para perfilar el horizonte educativo.

El Plan Social Educativo tiene dentro de las líneas estratégicas el currículo pertinente, aprendizajes significativos y fortalecimiento de la gestión institucional y curricular, los cuales buscan impulsar la calidad, universalización y pertinencia de la educación de los niños y

jóvenes de nuestro país, mediante el rediseño de la escuela tradicional para convertirla en la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, por medio de la implementación de la estrategia organizativa denominada Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno.

La escuela inclusiva es una institución educativa que ofrece un conjunto de respuestas educativas, orientadas a la eliminación gradual y efectiva de las barreras de acceso y de participación que impiden el cumplimiento del derecho efectivo a una educación oportuna, integral, de calidad y en condiciones de equidad. La base de ésta es la inclusión, se concibe como el ser y el hacer educativo centrado en los estudiantes, partiendo de sus necesidades culturales, sociales, económicas, políticas y ambientales, de sus familias y de sus comunidades. (Mined, 2014a, p. 13).



Insumos de la investigación en las escuelas:

Factores que favorecen la inclusión

El problema de la eliminación de las barreras que se interponen en el acceso a la escuela por parte de todos los estudiantes en edad escolar es abarcado con particular atención sólo por una parte reducida de la muestra de las escuelas visitadas. Existe, de todas formas, la conciencia sobre cómo la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno puede representar una ocasión para hacer más alta la participación escolar: *“Para el director y el equipo docente es la implantación de laboratorios la estrategia de reducir deserción y aumentar el acceso; la escuela parece, para la comunidad, la mejor propaganda; la familia reconoce la formación que reciben sus hijos y colaboran para que se mantengan en la escuela”*. En algunas realidades la escuela controla con cuidado las ausencias y prueba a intervenir en las familias con *“Visitas domiciliarias y llamadas telefónicas cuando un niño o niña se ausenta”*. En alguna escuela los padres se lamentan de un comportamiento demasiado autoritario y severo de los docentes que contribuye al alejamiento de los estudiantes.

Una de las formas elegidas tiene que ver con la negociación de una participación en la escuela con modalidades flexibles. En ninguna escuela está declarada la posibilidad de responder a la necesidad del transporte escolar. En muchísimas realidades existe el problema de una solicitud de inscripción que mucho supera la disponibilidad de los puestos.

Menos de la mitad de los entrevistados afirman que existen específicas intervenciones para favorecer la permanencia en la escuela. En este caso, los directores en particular insisten sobre la necesidad de una estrategia que integre diferentes intervenciones. Por ejemplo, en una escuela: *“Contamos con los siguientes programas: paquetes escolares entregados en forma efectiva y a tiempo, programa de alimentación, programa de visitas domiciliarias, vaso de leche, talleres, torneos deportivos, becas para estudiantes de escasos recursos. Tenemos asignado almuerzo para los estudiantes de tercer ciclo y Media que asisten a laboratorios”*. En algunas realidades, la escuela puede contar con alianzas externas: *“Se cuenta con el programa de alimentación, escuelita de fútbol en coordinación con la Alcaldía. La casa de la alcaldía brinda el laboratorio “escribamos poesía” para que los jóvenes se sensibilicen; fomenta exposiciones, recitales, festivales de arte, concursos de oratoria, dibujo y pintura, danza, festivales artísticos y capacitaciones para que los jóvenes aprendan haciendo”*. En otra escuela: *“La Parroquia apoya en la superación de necesidades de los estudiantes, brinda becas para estudiantes en extrema pobreza para que continúen estudios de bachillerato y a los niños de Básica con discapacidad para sus terapias con otras instituciones”*.

Los resultados de los esfuerzos efectuados para aumentar la frecuencia escolar, según un tercio de la muestra, son consistentes, fortaleciendo la prevención del riesgo social. Un director declara entre los resultados: *“Asistencia a talleres. Utilización del tiempo libre en actividades provechosas como los talleres. No se han involucrado en maras. No tienen vicio”*. Otro, con fuerte entusiasmo, subraya la positividad de los nuevos programas: *“Los niños y las niñas sobresalen en otras instituciones. Se ha pasado de lo normal/ordinario a lo creativo, se han descubierto habilidades de los niños y niñas, se ha aprovechado el tiempo. Los niños y niñas con dificultades aprenden, van avanzando, son más sociables, adquieren habilidades para expresarse, tienen iniciativas innovadoras, se motivan”*.

Queda mucho por hacer, especialmente en la dirección de la intervención sobre la realidad externa de la escuela. Según el director, es necesario operar para la *“Concientización de los padres y madres sobre la importancia de la educación para sus hijos”*. Además: *“Lograr que la alcaldía y las instituciones locales aporten al trabajo de la escuela”*.

Son necesarios, según una parte consistente de los directores y de los docentes entrevistados, *“Más laboratorios en otras áreas. Motivación por parte de la familia a los estudiantes para que continúen estudiando. Concientizar a los padres y madres para que no manden a trabajar a sus hijos a temprana edad y los manden a estudiar y dejen de trabajar”*.

En un caso se pone el problema de la aceptación de la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad por parte del contexto social. Un director declara la necesidad de *“Sensibilizar a un grupo de docentes para que apoyen más y los padres y madres de estudiantes regulares que acepten la inclusión de estudiantes con discapacidad”*.

La escuela inclusiva permite concretar los principios establecidos en el currículo nacional y la estrategia de instrumentalización del modelo pedagógico para hacer realidad los propósitos del Plan Social Educativo. Así mismo, ofrece una alternativa para fortalecer el proceso de innovación en los mecanismos y prácticas escolares, que aún responden más a la inercia del sistema que a las políticas educativas actuales.

Se parte de reconocer una distancia entre las prácticas pedagógicas existentes en las escuelas y las planteadas en el currículum nacional impulsado por el Mined, más adelantado de tales prácticas escolares. En el fondo, se trata de mudar del paradigma basado en la acumulación de contenidos y la permanente selección de estudiantes, a uno nuevo basado en el desarrollo de competencias y la inclusión, que permita la plena escolaridad.

La inclusión propone el desarrollo de capacidades de los integrantes de la comunidad educativa, garantizando el desarrollo de las competencias, respetando los ritmos, estilos y formas de aprendizaje de cada uno. El mayor desafío en la implementación de una educación inclusiva es de carácter técnico-cultural, porque considera el contexto, los saberes y la cotidianidad de la comunidad; por lo tanto, implica cambios sustanciales en los paradigmas, las prácticas pedagógicas y el trabajo escolar.

Desde esta perspectiva, una escuela inclusiva transforma su cultura, organización y propuesta pedagógica en acciones concretas, como las siguientes:

- Realiza acciones concretas para acoger a todos los niños en edad escolar que viven en el territorio, sin exclusiones de ningún tipo.
- Logra que sus estudiantes aprendan desarrollando metodologías activas que despliegan las capacidades fundamentales para la vida (comprensión lectora, expresión oral y escrita, competencias lógico-matemática, resolución de problemas, trabajo en equipo, juicio crítico, entre otras),

y, por medio de un proceso de mejora continua, disminuyen las metodologías basadas en la acumulación de contenidos fragmentados.

- Enfatiza la función formativa de la evaluación de los aprendizajes, utilizando métodos e instrumentos de evaluación alternativos que permiten comparar el avance de cada niño consigo mismo y no únicamente con el estándar, identificando la zona real y la potencial en su proceso formativo, por lo que la información que genera la utiliza en beneficio del estudiante para orientar el proceso de aprendizaje de cada habilidad a desarrollar y para preparar y realizar los ajustes necesarios, no solo para la simple calificación de los estudiantes o para determinar la continuidad o interrupción de los itinerarios escolares.
- Realiza adecuaciones curriculares (la comunidad educativa) partiendo de las características y visiones de desarrollo del contexto, en procesos participativos orientados a la toma de acuerdos comunitarios para que la educación sea más pertinente a la realidad y pueda transformarla.
- Realiza adecuaciones (el equipo docente) nunca olvidando que la escuela debe desempeñarse, de todos modos, para que todos los estudiantes logren desarrollar las competencias previstas en el currículo, tomando en cuenta los ritmos, estilos y niveles de aprendizaje para atender las características específicas de los estudiantes con o sin discapacidades físicas y cognitivas, atendiendo la diversidad étnica, cultural y social, a fin de vincular las actividades de aprendizaje con su vida.
- Transforma la organización escolar (por medio del equipo docente), diseñándola con base en la continuidad de los itinerarios escolares, enfatizando el concepto de ciclo (Educación Inicial; Educación Parvularia; primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo de Educación Básica, Educación Media) como unidades organizativas para el desarrollo de capacidades; el estudiante y los docentes

tienen más tiempo, espacios y recursos para el desarrollo de las capacidades y se tiene la oportunidad de reflexionar y tomar decisiones sobre el sello distintivo de cada ciclo; es decir, la identificación del énfasis de aprendizaje del ciclo. Esto hace una propuesta pedagógica congruente longitudinal y transversalmente, porque permite al equipo docente organizar las actividades para dinamizar interacciones con estudiantes de distintos grados y edades dentro de un mismo ciclo.

- Incorpora nuevas áreas de formación que se suman a las tradicionales de carácter académico, así como actividades para el disfrute del arte, la recreación y el deporte; todo ello, como vínculo positivo con el tiempo libre para estimular los primeros ejercicios de ciudadanía y para el desarrollo de competencias no programáticas que permitan responder a las demandas del entorno y de las familias.

La experiencia en nuestro país, por medio de los tres pilotos (Zaragoza, Sonsonate y Nueva Granada), demuestra que se han generado aprendizajes significativos en función de la concreción del modelo; estas experiencias y la reflexión sobre las propias prácticas escolares y comunitarias permiten, en la actualidad, sacar conclusiones y proponer formas de acercamiento al modelo; entre ellas:

- El Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (SI EITP) permite articular centros educativos que comparten un mismo territorio en un municipio, complementando y racionalizando los recursos, constituyéndose así en una sola escuela con varios centros escolares. En otras palabras, se trata de una escuela cuyas paredes se expanden más allá de sus muros, dado que sus espacios pedagógicos están distribuidos en varios lugares dentro del sistema integrado.
- En ese sentido, la integralidad es fundamental, ya que no se trata de varias escuelas unidas entre sí, sino de una escuela integrada con varios espacios distribuidos geográficamente.

- Las comunidades, en la medida que conocen la propuesta, se involucran en la construcción de la misma con la convicción que ese nivel de participación hará la diferencia.
- La rendición de cuentas favorece el respeto y confianza en la comunidad.

El principio de integralidad abarca todos los ámbitos en los que la escuela ejerce sus funciones: pedagógico, curricular, administrativo, gestión, desarrollo científico y tecnológico, relaciones con la comunidad, participación, desarrollo profesional de directores y docentes, recursos, organización, gobernabilidad, entre otros.

3.1.1.1 Componentes pedagógico, territorial y de organización

“El Sistema Integrado de escuela inclusiva de tiempo pleno, está conformado por tres componentes: pedagógico, territorial y organizativo.

- El *componente pedagógico* se refiere a impulsar formas de aprendizaje más efectivas, logrando que menos estudiantes repitan grado, abandonen sus estudios y falten a la escuela. También considera disminuir la cantidad de estudiantes que, por su edad, no están en el grado que les corresponde. Para ello se necesita un rediseño en el aula y la escuela, el cual se desarrolla por medio de una propuesta pedagógica con variadas opciones metodológicas, que integra las ciencias, la tecnología y las nuevas áreas de formación para una educación integral, orientadas a transformar las relaciones sociales en el contexto sociocultural.
- El *componente territorial* constituye un espacio en el que convergen y se entrelazan los intereses, la identidad y la cultura de una comunidad, construyendo juntos una visión de desarrollo local, y considerando los centros escolares en un *contexto geográfico*, lo que significa que se crean espacios de aprendizaje traspasando las fronteras del espacio físico de la escuela;

también, considerándolos en un *contexto social*, articulando centros educativos, generando las condiciones de la cohesión social; y, por último, considerándolos en un *contexto cultural*, al fortalecer la identidad, la participación ciudadana, la convivencia y construyendo juntos una visión de desarrollo local. Con esto se garantiza el acceso oportuno a servicios educativos completos desde Educación Parvularia hasta Educación Media, y la asignación de mayores recursos para el aprendizaje.

- El *componente de organización* contempla la creación de una nueva estructura organizativa para mejorar la gobernabilidad y la gestión escolar, liberándose la escuela de la burocracia administrativa y centrándose con mayor énfasis a la mejora de los aprendizajes.

En resumen, el Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, pone las condiciones para que las escuelas puedan trabajar de forma flexible, organizada, armoniosa y participativa, a fin de ofrecer a sus estudiantes variadas opciones educativas para el fortalecimiento de aprendizajes significativos y pertinentes en el ámbito académico, formativo y cultural; a la vez que satisface las necesidades e intereses de la comunidad.

Esta vinculación estratégica permite lo siguiente:

- formar alianzas y relaciones con el territorio en una perspectiva de red,
- una mayor coordinación en la administración escolar,
- compartir recursos humanos y materiales de una manera más eficiente,
- fomentar la participación más amplia de la comunidad en las decisiones escolares.

Y sus propósitos están orientado en dos direcciones importantes:

- mejorar la calidad de la educación en el país;
- favorecer servicios educativos completos, pertinentes y de calidad. (Mined, 2014a, pp. 15-16).

3.1.2 Concreción del Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en el modelo de gestión de los sistemas integrados

Para la concreción del Modelo de EITP en los sistemas integrados, es importante considerar aspectos esenciales como los siguientes: la caracterización y el modelo de gestión. En las líneas siguientes se detallan cada uno de ellos.

Caracterización

Los centros escolares deberán construir su caracterización y propuesta pedagógica, basándose en el Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, en la reflexión sobre los indicadores educativos, fundamentos curriculares, programas de estudio, competencias, capacidades y objetivos por nivel educativo; así como estrategias de atención de los niños, para lograr su máximo desarrollo en cada etapa de su vida, garantizando el disfrute de todos sus derechos; de igual manera, debe contener estrategias de seguimiento y evaluación basadas en los indicadores del modelo emanados por el Ministerio de Educación.

La caracterización servirá para monitorear y reflexionar, con el equipo directivo docente y la comunidad, sobre cómo avanza la implementación de la propuesta pedagógica, los aprendizajes y la socialización de los estudiantes. Además, ofrecerá insumos claves para saber cómo están funcionando las acciones educativas que emanan de los programas y proyectos que impulsa el Ministerio de Educación.

La elaboración de la caracterización de los centros educativos asociados al sistema integrado requiere que las personas responsables los conozcan y que a medida que profundicen dicho conocimiento, lo

actualicen periódicamente. Por tanto, la caracterización es un instrumento vivo con muchas utilidades.

La caracterización también cumplirá funciones evaluativas. A este respecto, la versión de arranque se podrá considerar como la línea de base, que dice cómo estaban las escuelas asociadas al sistema integrado y sus variados factores antes de iniciar el desarrollo de las estrategias educativas de proyectos específicos impulsados por el Ministerio de Educación. Lo anterior permitirá monitorear a estas escuelas a lo largo del tiempo, constituyéndose en evidencia evaluativa del éxito de las iniciativas pedagógicas desarrolladas por los agentes educativos.

También servirá al sistema integrado para rendir cuentas anualmente, mostrando no solo aspectos financieros, sino también el estado de

los otros procesos y factores eminentemente pedagógicos e institucionales.

Las personas responsables de elaborar la planificación estratégica del Ministerio de Educación, de elaborar los presupuestos institucionales, de desarrollar negociaciones de inversión financiera por agencias internacionales, de asignar recursos y otros, harán uso de la caracterización.

Para conocer los centros escolares, sus directivos, docentes y las comunidades educativas es necesario compartir y escucharles, interactuar mucho con ellos y ver cómo lo hacen entre sí. Se trata más de un esfuerzo de observación, de indagación y de análisis de esa realidad que de intervención sobre ella. Es probable que luego de presenciar el desarrollo de varias jornadas de trabajo en cada centro educativo se logre levantar la caracterización inicial.

Insumos de la investigación en las escuelas:

La caracterización

El tipo de caracterización adoptada por la mayor parte de los docentes y directores entrevistados está representada por aquella del estudiante. Incluso, respecto a la elaboración de la caracterización del aula, la respuesta viene compartida unívocamente por cerca del 50 % de los entrevistados, sin diferencias significativas entre los porcentajes de respuesta de los directores y docentes mientras que en la caracterización de la escuela, el 50 % de los directores afirma elaborarla, y solo un tercio de los docentes afirma lo mismo.

Más o menos la mitad de los directores afirma elaborar la caracterización del Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, mientras sólo una minoría de los docentes dice lo mismo.

Durante muchos años los centros escolares han realizado, sobre todo, la caracterización del estudiante a través del diagnóstico; sin embargo, hoy, la implementación del modelo del SI EITP ha subrayado la importancia de la caracterización del contexto de la escuela y del aula. A este propósito, uno de los directores afirma que *“Se realiza la caracterización del padre de familia y del docente. Esta actividad se realiza con un instrumento que ya se encuentra estructurado con base a una capacitación que se recibió anteriormente y permite recabar dicha información”*.

En particular, como afirma una de las directoras, la caracterización del docente es una fuente de información importante para el desarrollo de sus competencias: *“se construyeron instrumentos a través de entrevistas a docentes, para conocer habilidades para fortalecer sus disciplinas”*. Conocer los puntos fuertes y las necesidades formativas de los docentes es estratégico para poder tomar decisiones pedagógicas y didácticas para favorecer la calidad de la oferta formativa. El conocimiento de las características del estudiante y de su contexto de referencia es igual de importante; de hecho, un docente afirma que *“se trabajó en dos momentos e instrumentos, uno para descubrir sus aprendizajes y el otro para conocer el entorno social, emocional y afectivo, así como la relación con sus padres y su comunidad. En la propuesta de sistema integrado se trabajó lo organizacional y del territorio”*.

Todavía es necesaria una fase de consolidación y difusión de la práctica de caracterización entre las escuelas; de hecho, algunos directores y docentes demuestran tener aún *“desconocimiento sobre la caracterización del estudiante y del nivel de aula”*.

En relación con la responsabilidad de elaborar la caracterización del estudiante, las afirmaciones entre los directores y docentes son divergentes. Aquí, dos tercios de los directores entrevistados dicen que la caracterización está realizada por ellos o por el grupo de docentes, y menos de la mitad afirma que es sólo el docente del grado el que se hace cargo. Más del 50 % de los docentes; al contrario, sostiene que la caracterización la realiza el docente del grado individualmente o el grupo de docentes, pero sólo una mínima parte afirma que es el director quien la elabora.

Se evidencia poca claridad en la distribución de las tareas entre las diversas figuras educativas y, seguramente, una falta de conocimiento de reparto de roles y del respectivo trabajo, como se evidencia en esta afirmación: *“Cada actor conoce lo que realiza y desconoce el trabajo del otro. No hay una comunicación entre docente y director sobre el tema de caracterización, cada actor realiza lo que cree le corresponde sin tener claridad y sin vincular el trabajo como institución”*.

Este resultado resalta todavía una diferencia entre lo declarado y lo actuado, con lo que, seguramente, hay que profundizar para poder mejorar la elaboración de la caracterización, ya que es una acción muy importante en función de la implementación del Modelo de EITP. Es necesario subrayar que existen también experiencias muy positivas; por cierto, un docente afirma que el: *“Comité pedagógico institucional controla avances, riesgos, faltas; es un equipo heterogéneo”* y que *“el docente, de acuerdo a la asignatura, elabora caracterización de estudiantes”*.

Para casi dos tercios de los docentes y directores, la fuente a la base de la caracterización del estudiante está representada prevalentemente por el conocimiento directo del estudiante; y para casi la mitad de los docentes y directores, por el informe de su historial. Esto no significa que la escuela no se apoye también en otras fuentes. De hecho, en diferentes centros escolares se suele expresar que la caracterización está destinada a *“docentes, padres, madres”* y que se consultan *“estadísticas educativas y se elaboran instrumentos para la consulta a los diferentes sectores”*.

Más del 50 % de los directores y docentes afirman que la caracterización está dirigida a describir la situación actual del estudiante, como afirma este director: *“El objetivo principal que destaca el director en el uso del diagnóstico lo refiere a conocer las necesidades de los estudiantes para dar respuesta desde la escuela”*. Un poco menos de la mitad cree que la caracterización es funcional para definir la perspectiva de desarrollo del estudiante y la planificación didáctica.

Casi el 50 % de los directores cree que la caracterización en los diferentes niveles es útil para describir la situación social, económica, ambiental de la comunidad e identificar perspectivas de desarrollo, y solamente una mínima parte de los docentes afirma lo mismo. Uno de los directores afirma que *“La caracterización se ha elaborado para conocer la comunidad, saber cuáles son los problemas de la comunidad, como están las familias, el patrimonio cultural, de qué viven, todo eso ayuda a conocer el origen del niño y poder identificar problemas y planificar haciendo adecuaciones curriculares y fortaleciendo los talleres”*.

Las declaraciones realizadas hasta ahora demuestran cuánto, en realidad, es importante, en función del estudiante, comprender las características de su entorno social para mejorar la propuesta educativa en sus diferentes niveles (de lo pedagógico-didáctico a lo institucional), aunque todavía este conocimiento tiene que ser ulteriormente desarrollado a través de actividades de formación. De por sí, pocos de los entrevistados piensan que la práctica de la caracterización sea funcional para la planificación educativa territorial o para el planeamiento institucional, como si estos niveles no estuvieran vinculados de ninguna manera a la calidad de la oferta formativa en su conjunto.

El modelo de gestión

Este modelo es el marco organizativo en el que figuran las instancias de las cuales depende el desarrollo del modelo pedagógico, las personas o instancias necesarias para la operación, los mecanismos de control etc. El modelo de gestión escolar opera bajo principios y resultados (generados en el modelo pedagógico), tomando en cuenta los componentes, los actores, los procesos, los métodos y las herramientas para lograr una gestión escolar de calidad que viabilice el modelo pedagógico.

En el marco del Plan Social Educativo, la gestión escolar se define como el conjunto de acciones pedagógicas, administrativo-financieras, organizativas y de evaluación orientadas al rediseño del aula y la escuela que favorezcan la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno y la integración comprometida de la comunidad como núcleo de cultura para el desarrollo integral del estudiantado (Mined, 2014a, p. 65).

La gestión escolar es efectiva cuando se logra que el estudiantado aprenda lo que debe aprender, en el tiempo que lo debe hacer, utilizando adecuadamente los recursos disponibles. De esta forma, se garantiza que el propósito de la educación se logre y se tengan los ciudadanos que puedan forjar el país que queremos (Mined, 2013e, p. 66).

El Plan Social Educativo en su cuarta línea estratégica, “Fortalecimiento de la gestión institucional y curricular en los centros educativos”, plantea como objetivo “fortalecer la participación y las capacidades de la comunidad educativa en la gestión escolar para propiciar una cultura institucional democrática con responsabilidades compartidas que propicie mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes”. Esta transformación a la que se aspira, impone transitar desde un modelo de administración escolar muy enraizado en el pasado, hacia un modelo lanzado hacia

el futuro, es decir, la gestión escolar. (Mined, 2014a, p. 66).

En gestión escolar, se utilizan tres términos para cualificar la calidad: eficiencia, eficacia y efectividad.

La eficiencia es la calidad en el uso de los recursos disponibles y las interacciones personales producidas en función de las particularidades y la diversidad de problemáticas del estudiantado. Las escuelas son eficientes si el criterio para tomar decisiones pone en el centro a los estudiantes y las oportunidades que se construyen para ellos. Esto requiere el uso justo, transparente y adecuado de los recursos financieros y materiales, el tiempo, y los procesos para optimizarlos. Asimismo, el talento humano debe estar dispuesto a dar lo mejor de sí.

La eficacia se refiere al uso exitoso de todas las oportunidades que existen para modificar, de manera relevante y significativa, la vida de los niños y jóvenes que asisten a la escuela. Esto implica empeño y compromiso en el cumplimiento de los objetivos institucionales y educativos que la escuela se ha propuesto alcanzar. La eficacia se logra cuando se tiene eficiencia y efectividad.

La efectividad permite que el estudiantado logre un alto nivel de aprendizaje en cuanto al dominio de destrezas básicas, ocasiones para la construcción de un autoconcepto positivo sobre sí mismo y los espacios para desarrollar una adecuada capacidad para relacionarse socialmente, incluyendo la habilidad para comunicarse con una actitud de respeto y consideración hacia los otros. La efectividad supone la eficiencia y la eficacia para alcanzar logros de aprendizaje en el estudiantado (Mined, 2014c, pp. 65-67).

El Sistema Integrado de EITP tiene como base elementos que permiten a los centros escolares articularse para garantizar la complementariedad de la educación en los estudiantes, ya que se basa en los principios de calidad, inclusión, derechos, pertinencia, participación y gobernabilidad.

3.2 Elementos estratégicos para la implementación del SI EITP

3.2.1 El planeamiento educativo y didáctico en la escuela inclusiva

La planeación educativa tiene la tarea de localizar y determinar, coherentemente con las indicaciones de los programas y sobre la base del conocimiento de los niños, los recursos existentes, las colaboraciones con las familias y con las oportunidades y visiones de desarrollo local que deben ser consideradas por la red de centros educativos que comparten el mismo territorio, las opciones organizativas, de gestión y culturales de cada una de las escuelas, para promover y sostener los procesos formativos del estudiante a través de la predisposición de un ambiente educativo capaz de ofrecer adecuadas ocasiones de aprendizaje y de relación. La escuela debe diseñar la propuesta pedagógica del centro y de ciclo, para que tome en cuenta las edades de los niños y sus individualidades para evitar la improvisación didáctica.

El planeamiento se convierte en una herramienta clave que debe estar en constante renovación mediante la toma de acuerdos y decisiones colegiadas y concertadas. Para ello se involucra a todos los actores con el propósito de compartir responsabilidades y asumir compromisos. Debe ser una planeación articulada, ampliamente conocida y asumida por la comunidad.

La Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno plantea, como una de sus tesis principales, la necesidad del trabajo colectivo entre docentes y comunidades para la planificación.

Las capacidades principales que orientan las decisiones de enseñanza y las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes son la comprensión lectora, centrada en el “leer para aprender”; la producción escrita, centrada en la producción de textos que den cuenta de lo

aprendido y en la posibilidad de argumentar las posiciones y de comunicar el pensamiento; el trabajo con otros, centrado en la experiencia sostenida de cooperación y compromiso recíproco con el estudio y la promoción año por año, dentro del grupo clase y la escuela; la resolución de problemas, centrada en una metodología de comprensión de las situaciones y su modificación a partir de la aplicación del conocimiento disciplinar; y el juicio crítico, centrado en la articulación de conceptos de las disciplinas, valores, metodologías de análisis para formular posturas y fundamentar acciones personales.

Los programas de estudio proponen desplegar en los estudiantes una serie de habilidades que en su proceso de desarrollo se convierten en competencias. Además de estas se ha de contemplar las que responden a las necesidades del contexto y la caracterización de los niños; un ejemplo de ello es la priorización de talleres de habilitación laboral (competencias laborales) para el tercer ciclo y Educación Media General.

El planeamiento debe permitir flexibilizar y diversificar las situaciones de aprendizaje, favorecer la interacción de estudiantes y docentes, fomentar el trabajo individual y en equipos, promover un uso flexible del tiempo y tomar en cuenta las diferencias y necesidades de los actores educativos y de la localidad para lograr el cumplimiento de los propósitos establecidos en los programas de estudio y el perfil deseado del estudiante.

Dentro de este marco de referencia, los equipos docentes integran contenidos de las asignaturas y correlacionan dos o más disciplinas, lo que sirve de base para la elaboración del plan didáctico, que queda concretado en el plan de clase.

Durante la ejecución del plan didáctico, el proceso evaluativo siempre estará presente

para la verificación de los indicadores de logro, la práctica de valores y la participación en la comunidad; esto requiere un acompañamiento constante tanto del cuerpo docente como del equipo directivo escolar.

Para que cualquier acción educativa sea efectiva debe ser planificada; sobre todo, si la intención es alcanzar logros educativos en el estudiantado. La planificación es un conjunto de acciones que ordenan la forma en que se quiere lograr un objetivo. En términos sencillos, la planificación determina el qué, cómo, quién y cuándo se realiza una acción. Hay planificaciones de corto, mediano y largo plazo, dependiendo del período que tardan en desarrollarse y de los objetivos que se desee alcanzar.

El planeamiento didáctico debe considerar las adecuaciones curriculares basadas en las necesidades educativas de los niños, jóvenes y comunidad educativa; basadas también en los objetivos, contenidos, metodología, recursos, secuencia de contenidos y la evaluación, definidos en los programas de estudio; y, por supuesto, también en los acuerdos registrados en la propuesta pedagógica. En este sentido, se pueden considerar cinco tipos de adecuaciones curriculares: de acceso, individualizadas no significativas, individualizadas significativas, de currículo personalizado y por contexto (Magaña de Ávila, 2013, pp. 35- 37).

Adecuaciones de acceso: Son aquellos cambios que se efectúan en la infraestructura, en la ubicación y en la comunicación. Ejemplos de ellas son las siguientes:

- adaptaciones en las instalaciones de la escuela, como la colocación de rampas y barandales, ampliación en los baños, etc.;
- cambios en el aula del estudiante, como distribuir el mobiliario de manera distinta, elegir el aula más accesible para el niño, cambio de ubicación, etc.;
- apoyos en la comunicación, como lenguaje de señas, sistema braille, tablero de comunicación, intérprete, etc.

Adecuaciones curriculares individualizadas no significativas: En un proceso de individualización se busca que todos los estudiantes lleguen al mismo aprendizaje de maneras diferentes, con las adaptaciones pertinentes sin implicar una modificación curricular. Esto implica lo siguiente:

- apoyos en la comunicación, como el lenguaje de señas, sistema braille, tablero de comunicación, intérprete, etc.;
- modificaciones en la metodología, tipo de actividades o formas de realizar la evaluación;
- variaciones pequeñas en los contenidos y el tiempo asignado a ellos;
- dosificación de las tareas, de forma que no haya saturación;
- asignación de más tiempo para desarrollar un contenido o una habilidad o para entregar un producto de aprendizaje.

Adecuaciones curriculares individualizadas significativas: Cuando un estudiante presenta mayores necesidades educativas se adapta el currículo, bajando el nivel en los indicadores de logro, disminuyendo los contenidos e identificando las competencias estratégicas de cada asignatura, que serán las que el estudiante deberá alcanzar. Las adecuaciones curriculares deben aplicarse de tal modo que no excluyan al estudiante de la dinámica de trabajo de la clase, ni que realice actividades totalmente diferentes a las del resto del grupo.

Adecuaciones de currículo personalizado: Para el grupo de estudiantes que presenta discapacidades severas se diseñará una versión personalizada del currículo que busque desarrollar al máximo sus capacidades, ejecutándose paralelamente al currículo regular.

Adecuaciones por contexto: El tipo de adecuaciones más generalizado y de manera natural debe de ser el que se realiza por la demanda del contexto, el cual se aborda en las etapas del planeamiento didáctico. Estas

adecuaciones llevan consigo el análisis crítico de las necesidades culturales de los estudiantes.

Para iniciar el planeamiento didáctico se debe tomar en cuenta la programación de actividades establecidas en el calendario escolar, los tiempos que orientan el inicio y el fin del año escolar, los tiempos requeridos para la evaluación por período y final, considerando las vacaciones y los tiempos estipulados para la jornada extendida de los niños y jóvenes.

La planificación didáctica toma en cuenta la organización de la jornada diaria, la frecuencia de las metodologías que se aplican en las actividades pedagógicas, según el nivel y la madurez alcanzada en cada etapa de su vida, que no siempre está acorde a lo esperado de acuerdo a su edad cronológica, y el tiempo establecido para los procesos didácticos específicos de cada nivel educativo, según lo establecido en los programas de estudio.

En la planificación didáctica se debe tomar en cuenta la dosificación de contenidos que presentan los programas para programar las actividades de aprendizaje y de evaluación del desempeño de todos y cada uno de los estudiantes. Esto es importante para respetar la madurez en cada etapa de vida del niño y no excluirlo.

En la planificación didáctica se consideran los diferentes espacios educativos, recursos y materiales didácticos, que facilitan los aprendizajes y el desarrollo de competencias de los estudiantes, para lo cual el equipo docente debe seleccionar (de acuerdo a la intención pedagógica, la metodología y las necesidades educativas del estudiante) el más idóneo, considerando, además, diferentes opciones de acuerdo a las características y estilo de aprendizaje.

Insumos de la investigación en las escuelas:

Planificación didáctica e institucional

Casi la totalidad de los directores y cerca del 50 % de los docentes afirman que la escuela elabora principalmente los siguientes planes: plan de grado, propuesta pedagógica, planificación didáctica, plan educativo anual (PEA). Cerca de la mitad de los directores y menos de un tercio de los docentes sostiene que elaboran el plan operativo anual (POA). La mayor parte de los entrevistados responde que participan, en la elaboración de los planes, el director, el equipo docentes del grado y el docente de cada disciplina. De las informaciones recogidas en el campo emerge el rol estratégico del director o del equipo directivo; su participación, de hecho, es determinante en el proceso de planificación. Además de los docentes y del director es referida la participación también de otras figuras estratégicas, así un docente destaca también que *“participa el asesor pedagógico”*; un director afirma que *“En la planificación institucional participan los miembros del Consejo Directivo Escolar (CDE), padres de familia, docentes y estudiantes”*. El nivel de participación de varios actores de la comunidad educativa asume connotaciones diferentes según el centro escolar; seguramente, en la forma del modelo de SI EITP, es elemento de calidad el involucramiento siempre mayor de los varios actores de la comunidad educativa en el proceso de planificación con base en su relación con los contenidos y las finalidades específicas de las distintas planificaciones existentes dentro de los centros escolares.

En referencia a la modalidad de como incorporar el enfoque inclusivo en los planes que se elaboran, cerca del 50 % de los entrevistados sostiene que vienen inseridas actividades que favorecen la participación de todos los actores de la comunidad educativa. Un porcentaje muy considerable habla de invertir en la construcción de alianzas de la escuela con el territorio para favorecer el ingreso y la permanencia de los estudiantes en los centros escolares. En fin, casi otra mitad no especifica exactamente como las planificaciones tienen en cuenta la propuesta inclusiva. A continuación algunas afirmaciones de mérito: *“Entre las actividades que han incorporado en los planes que elaboran están la adecuación curricular, alianzas con el territorio, incluyen a todos en cada una de las actividades, talleres, sensibilización en círculos de estudio”*. Un director afirma: *“Se trabaja con diferentes instancias de la comunidad según sea las necesidades de los estudiantes, por ejemplo, si es un caso de discapacidad intelectual, forman alianza con la escuela de educación especial para que dé formación a los docentes, y también atienden a los niños dentro y fuera de la escuela”*.

Dos tercios de los directores y docentes coinciden en el refuerzo escolar en el aula consistente en metodologías didácticas adoptadas para responder a las necesidades específicas de los estudiantes con dificultad de aprendizaje; cerca del 50 % aplica adecuaciones curriculares significativas y solamente un tercio, adecuaciones curriculares no significativas. Uno de los directores afirma que utiliza la estrategia de tutores entre estudiantes con ventajas y estudiantes con dificultades. Un director afirma que los estudiantes con dificultades de aprendizaje *“Los atiende la DAI dentro del grupo de la clase y de forma individual. Los estudiantes con problemas de aprendizaje son atendidos de dos a tres veces por semana”*.

Seguramente la figura del DAI es estratégica en los procesos de apoyo y es, entonces, importante reforzar su rol dentro de las escuelas, buscando unirlo con los otros recursos humanos empeñados en la escuela. Para dar una idea del papel del DAI en una de las escuelas visitadas, a continuación se cita el testimonio de uno de los directores: *“Con la encargada del aula de apoyo, se le realiza un diagnóstico al estudiante que tiene problemas de aprendizaje y se busca la forma de cómo se puede apoyar. Más que todo, la niñez aprende haciendo y comparten su material entre sí. La clase es para todos, pero se focalizan los casos que requieren atención específica. La docente DAI modela en los salones con todo el grupo cómo debe atenderseles. Para darle refuerzos académicos, los estudiantes entran media hora antes, para brindarles apoyo a los que necesitan refuerzo académico. Si un estudiante tiene problemas de aprendizaje, se busca el taller que le puede apoyar y motivar para mejorar sus aprendizajes”*.

En algunas escuelas las metodologías de soporte de quien presenta dificultad son una combinación de varias estrategias y utilización de recursos humanos, como viene descrito a continuación: *“La docente DAI tiene el apoyo de la escuela especial, quien realiza un diagnóstico y da atención en la escuela especial y en el centro escolar. También funcionan los estudiantes tutores, trabajo de pares y trabajo de equipos”*.

Respecto a la planificación didáctica, los dos tercios de los docentes y sólo un tercio de los directores entrevistados responde que la planificación viene realizada anualmente; menos del 50 % de los directores y una reducida parte de los docentes sostienen que viene hecha trimestralmente. Un dato preocupante tiene que ver con la presencia muy reducida (inferior a un tercio de los entrevistados) de respuestas sobre la adopción o no de un enfoque disciplinar o interdisciplinar en la planificación. En general, entonces, se observa una divergencia muy compleja en las opiniones sobre las modalidades de realización de la planificación didáctica, en la cual es difícil poder relevar y generalizar en las escuelas de muestra procedimientos definidos y estructurados, y a veces se percibe una confusión entre los diferentes interlocutores sobre el significado y las finalidades de las diferentes tipologías de planificación. A continuación, algunas afirmaciones que restituyen un panorama muy variado, por ejemplo, un docente afirma que *“La DAI elabora semanalmente el plan de atención a los estudiantes”*; otro, que *“Según el docente, sólo se realiza al inicio del año; según el director, están organizados por comité y una vez al mes revisan actividades de cada sede y a nivel de sistema”*; otro más, que *“Se planifica bajo una programación estructurada anticipadamente, determinando los días y actividades específicas a realizar al final del año. Los maestros trabajan por ciclo o especialidad para su elaboración”*; y, al final, un director sostiene que *“La planificación la realizan por equipos multidisciplinarios y también disciplinar. Se realiza la planificación al final del año, cada diez semanas se revisan avances, se verifica si hay que corregir y ordenar algo. Se trabaja por períodos (cuatro períodos de diez semanas cada uno)”*.

La propuesta pedagógica es uno de los documentos de planificación más importante en las escuelas del SI EITP y de reciente introducción entre los documentos de planificación. Casi todos los entrevistados han respondido que retoman de la propuesta pedagógica elementos de metodologías de didácticas activas e inclusivas para aplicarlas en el planeamiento didáctico del aula. Otros entrevistados han dicho que retoman de la propuesta pedagógica *“los indicadores educativos, los retos y problemas concretos”*. Por suerte, sólo en el caso de un docente se subraya que desconoce la propuesta pedagógica.

Los distintos niveles de planificación, desde el institucional hasta el didáctico de aula, son todos muy importantes a fin de implementar el Modelo de EITP y presuponen, para el alcance de resultados satisfactorios, un enfoque colegial y la participación de los diversos actores. Una planificación de calidad exige el desarrollo y la consolidación de competencias en el área del diseño de gestión y educativo; del conocimiento del currículo, del contexto escolar y social de referencia; y del buen nivel de conocimiento y competencia sobre el plano metodológico.

3.2.1.1 Etapas del proceso del planeamiento didáctico

Análisis del contexto

Dado el sentido de pertinencia que el Plan Social Educativo pretende desarrollar, es importante iniciar el proceso de planificación pedagógica construyendo una consulta diagnóstica del contexto social, cultural, socio ambiental y productivo con los diversos organismos y sectores de la comunidad educativa ampliada. La idea es contar con representación multisectorial e identificar los desafíos, problemas y necesidades que viven y perciben, las visiones de desarrollo existentes, las posibilidades y oportunidades en el territorio; además, todo aquello relacionado con la situación educativa de las comunidades.

Para ello, durante la caracterización del centro y la comunidad, que todos los centros educativos desarrollan, se debe consultar a los agentes de la comunidad sobre la función que debe tener la escuela en la transformación social esperada.

Al contar con los resultados de la consulta se procederá a organizarlos y a priorizar. Debe prestarse mucha atención cuando los sectores comunitarios señalen la presencia de niños trabajadores, niños repitentes, con sobre edad, expulsados o en deserción, niños inconformes con el trabajo pedagógico y los resultados de aprendizaje, ya sean académicos, sociales,

actitudinales o de desempeño de los estudiantes en el contexto comunitario y familiar. Esta consulta deberá actualizarse todos los años, para planear los cambios con un enfoque de mejora continua.

Caracterización de los estudiantes

La planificación de la labor pedagógica necesita tener caracterizaciones de los grupos estudiantiles, saber quiénes y cómo son; qué les interesa, etc., de tal manera que se puedan identificar las competencias y aprendizajes que los docentes ayudarán a desarrollar, incluso aquellas que no estén prescritas en los programas de estudio. La caracterización inicial debe y puede seguirse mejorando, actualizándose a través de las observaciones que los docentes hacen al desempeño de sus estudiantes, convirtiéndose así en un instrumento para saber cómo estaban al inicio con relación en determinadas cualidades y registrar cómo avanzan con el proceso pedagógico diseñado para ellos. La caracterización de los estudiantes se inicia identificando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que conviven en el salón de clase, además de ello habrá que identificar el nivel de entrada y salida luego de cada proceso formativo, cómo se desempeñan en las actividades de aprendizaje colaborativo e indagar los intereses y necesidades que se plantean ellos mismos para su formación.

Insumos de la investigación en las escuelas:

Identificación de estudiantes que no asisten a la escuela

La identificación e inclusión de estudiantes que no asisten a la escuela es una acción que, según la mayor parte de los docentes y directores, viene realizada por parte de los docentes y según estos últimos también por el asistente técnico (sólo una mínima parte de los directores entrevistados sostiene esta afirmación). Uno de los directores explica que *“los docentes hacen visitas domiciliarias de aquellos niños en riesgo de abandonar la escuela. Pero acciones para incluir a los que están fuera del sistema educativo, no se realizan”*; otro docente afirma que *“Para el ingreso no se hace nada, para la permanencia cada docente decide, si el estudiante necesita apoyo de refuerzo, lo refiere a la DAI o le comunica a la psicóloga de la escuela”*. Las estrategias inclusivas para los estudiantes que, aunque de manera discontinua frecuentan la escuela, están mayormente difundidas de aquellas diseñadas para identificar y reconducir a los estudiantes excluidos por el sistema educativo. Además

de la figura del director y de aquella del docente, la escuela puede valerse de la colaboración de otros sujetos extraescolares, como lo expresado por uno de los directores; en efecto *“El Comité Intersectorial Municipal anima y articula con distintas instituciones para velar por los derechos de los estudiantes, su restitución y medidas de seguimiento a casos específicos”*. Otro docente afirma que *“Los padres de familia no los mandan a la escuela, por lo que se ha recurrido a pedir apoyo a instancias que trabajan por la niñez, como el Conna (Consejo Nacional de la Niñez y de la Adolescencia), a través de sus juntas de protección y comités locales de derechos, ubicados en cada departamento del país, y que visitan escuelas donde ha habido alguna denuncia”*. Este testimonio marca la importancia estratégica de la alianza escuela-territorio para la realización del modelo del SI EITP, es un ejemplo de cómo las diferentes entidades locales pueden contribuir a promover y sostener concretamente los procesos inclusivos socioeducativos.

De las afirmaciones recogidas surge entonces, por un lado, la dificultad de identificar a los estudiantes que han abandonado la escuela y de definir estrategias para acercarlos e inscribirlos nuevamente y, por otro, los procedimientos que operan en esta dirección existen cuando se realiza una alianza con instituciones del territorio.

Casi la totalidad de los directores entrevistados y cerca del 50 % de los docentes afirman que la tipología de desventaja más difundida entre los niños en situación de riesgo es aquella sociocultural y económica; el 50 % responde con la “violación de los derechos de la infancia” y menos del 50 % de los entrevistados afirma que los más en riesgo de exclusión son los estudiantes con dificultad de aprendizaje, dificultad que tiene que estar contextualizada y analizada con relación en la situación sociocultural y económica de la cual proceden, muchas veces determinante en la dificultad de aprendizaje. Las entrevistas recogidas confirman lo proyectado por los datos estadísticos del sistema educativo: que los estudiantes con discapacidad representan un porcentaje significativo de los estudiantes en riesgo de exclusión social y educativa. Esto implica que la escuela debe organizar todos los recursos propios para elaborar propuestas educativas en grado de responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes, desarrollando competencias adecuadas en el ámbito de la didáctica inclusiva, sobre todo para aquellos que se encuentran en condición de desventaja social cultural y económica, siendo estos últimos expuestos a un nivel de vulnerabilidad muy alto, como lo confirma también la siguiente afirmación: *“Los estudiantes de tercer ciclo son los que están en mayor riesgo social. Los estudiantes de primero y segundo ciclos imitan gestos de los jóvenes involucrados en maras”*. Los entrevistados enumeran una serie de problemáticas, desgraciadamente, muy difundidas, como el abuso del trabajo infantil, mucha migración, cambio de domicilio por riesgo social, entre otras.

Hay docentes y directores que subrayan cómo, a menudo, son las familias las que condicionan el abandono de los estudios por parte de los propios hijos: *“El hecho de que los padres tengan que buscar un mecanismo de supervivencia económica los aleja de la escuela y no colaboran de una manera directa con las necesidades de sus hijos”*. A la luz de lo dicho, es evidente que la acción de sensibilización de las familias en el garantizar el derecho a la educación de los propios hijos es absolutamente estratégica y, en este sentido, es parte del desempeño que la escuela debe asumir para promover procesos de inclusión escolar y social.

En fin, las acciones que cerca de la mitad de los entrevistados detectan para la identificación de los estudiantes que no asisten a la escuela son las que se producen a través de la coordinación con las entidades del territorio y la elaboración de estrategias para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes al sistema educativo. Uno de los directores cita, entre las estrategias puestas en práctica, la siguiente: *“Se realizan adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes que por motivos de trabajo se ausentan algunos días de la escuela, y se les dejan guías de trabajo. Se realizan visitas domiciliarias para conversar con los padres de familia, motivándolos para que envíen a sus hijos a la escuela; también se les llama a reuniones con el director para dialogar sobre el porqué no envían a sus hijos a clases”*.

Revisión crítica del programa de estudios

Teniendo como referentes los resultados del análisis del contexto y de la caracterización de estudiantes, el equipo docente hace una revisión profunda y crítica de los diferentes documentos curriculares vigentes en el sistema. Como el sistema educativo nacional y el currículo están definidos por competencias, es importante que se conozcan y revisen en el programa de estudios las competencias y el enfoque de cada asignatura y los objetivos de nivel y grado para identificar el “reto pedagógico,” es decir, determinar el alcance mínimo en el desarrollo de la competencia que debería lograrse en un período determinado. En el caso, de los objetivos y competencias programáticas, se recomienda asumirlas todas; esto se sugiere dado el carácter universal de las mismas. En la propuesta pedagógica del centro se incorporan, además, las competencias y objetivos no programáticos, pero que son pertinentes, dado que la comunidad y los estudiantes los aspiran y los necesitan para mejorar su vida.

Para tener más claridad sobre los aprendizajes a reforzar en los estudiantes, se recomienda revisar en colegiado los indicadores de logro planteados en los programas y contrastarlos con los resultados de las evaluaciones educativas y apoyos con que se cuenta (pruebas de logros nacionales, pruebas institucionales, cuadernos de trabajo, portafolios de los estudiantes, entre otros); de modo que se debe hacer lo siguiente:

- analizar las evidencias y resultados obtenidos en el ciclo escolar anterior, con el fin de tener un punto de partida realista que permita reconocer las diferentes formas de aprender y planificar acciones de mejora de los aprendizajes;
- ser cada vez más efectivo en el logro de los objetivos de aprendizaje porque se incorpora un proceso de reflexión-acción sobre lo planificado y sus logros;
- registrar los aprendizajes más complejos, examinar los conocimientos y habilidades

que se ponen en juego, comentar e indagar a qué se deben las dificultades y señalar qué requieren los estudiantes para superarlas;

- reflexionar acerca de los aprendizajes que consideran antecedentes para los siguientes grados y que constituyen los aprendizajes que los estudiantes deberán lograr al finalizar el año y ciclo escolar;
- reflexionar acerca de las metodologías empleadas y los recursos facilitados al estudiantado para alcanzar los indicadores de logro, así como los métodos y técnicas de evaluación utilizadas y si estas asumen el enfoque metodológico de los programas y si son inclusivas o no;
- analizar si se tomaron las mejores decisiones de promoción para cada estudiante y cómo esas decisiones pueden estimularlo para superar las dificultades de aprendizaje que presenta, por medio de una reflexión profesional de un equipo de estrategias de la educación, evitando posicionamientos simplistas de los paradigmas pedagógicos que se quieren modificar.

Planear la intervención implica buscar y ordenar los recursos que pueden ayudar al fortalecimiento de esos aprendizajes: identificar los libros, documentos o materiales que podrían consultar para profundizar en el contenido, cuáles se refieren al enfoque que se recomienda para su enseñanza y cuáles les ofrecen sugerencias didácticas; preguntándose, además, ¿es suficiente para que los estudiantes logren adquirir los conocimientos y habilidades básicas de este contenido?, ¿por qué?, ¿qué dificultades pueden presentar en su proceso de aprendizaje?, ¿cómo obtener ventajas de los errores?, ¿cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes? Así mismo, planear la intervención implica intercambiar ideas acerca de las acciones que pueden desarrollarse en la escuela en función de las necesidades específicas de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, al valorar los logros y limitantes de los estudiantes, en el equipo colegiado,

deberá hacerse de manera ética, manejando la información con discreción y siempre para comprender al estudiante y sus circunstancias, enfatizando en no etiquetarlo.

Valoraciones a partir del diagnóstico

Tras la revisión de los programas de estudio, la investigación acerca de las necesidades y la respectiva reflexión, ya se pueden tomar las decisiones sobre la mejor propuesta pedagógica. Ello implica lo siguiente:

- **Definir los objetivos.** Plantearse los retos pedagógicos para cada ciclo. La propuesta pedagógica resultante ha de ser congruente transversalmente, entre las asignaturas de un grado y ciclo, y congruente longitudinalmente, a lo largo de los grados y ciclos, identificando alcances en el trayecto formativo cada tres años.
- **Diseñar las estrategias didácticas a partir del paradigma de las metodologías activas.** Son Talleres, laboratorios, proyectos y actividades a través de las que se desarrollarán las competencias de los estudiantes por ciclo, activando los procesos cognitivos y estimulando aprendizajes significativos y pertinentes al contexto de vida del estudiante, ello implica la planeación de actividades de aula y actividades fuera del ella: en la escuela, compartiendo con los niños de otros grados; con su familia y en la comunidad, la orientación de actividades de aprendizaje; es decir, planear el “tiempo pleno” y lograr la “escuela de los laboratorios”.
- **Diseñar adecuaciones curriculares para los estudiantes que lo requieran.** Mejorar la didáctica garantiza que los niños accedan al aprendizaje, pero es necesario poner la mirada en ese porcentaje que, aún con la mejor didáctica, tienen algunas dificultades; para ellos hay que tomar decisiones, no es normal que un niño pase dos o tres años en un mismo grado, es responsabilidad de los docentes diseñar una adecuación del currículo para que ese niño tenga acceso al aprendizaje, sin segregación ni exclusión.
- **Diseñar la evaluación, con énfasis en la evaluación formativa.** La EITP plantea los diferentes momentos de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, estableciendo su mayor énfasis en la formativa, la que va a la par del proceso de aprendizaje, buscando registrar los desempeños de los estudiantes para tomar decisiones en el proceso y no solo al final para fines promocionales; la idea es que ningún niño se vea obligado a repetir lo andado en un año escolar, que los docentes, como estrategias de la educación, definan lo que le hace falta para alcanzar el logro esperado y sobre eso realizar la adecuación pertinente a sus necesidades.
- **Definir los recursos, el personal y la organización escolar pertinente a lo planeado.** La EITP no trabaja sola, lo hace en asocio con otras escuelas y con otros agentes del territorio; de esta manera, busca alianzas para lograr que sus estudiantes disfruten procesos formativos con variados recursos y variados ambientes, eso no lo puede hacer la escuela sola. El docente también tiene que decidir cómo agrupar a los estudiantes y qué tareas tendrá que asignar para motivarles y que cada uno llegue al máximo de sus posibilidades. En este sentido, la organización del tiempo es fundamental para evitar que los estudiantes pierdan interés, evitando itinerarios muy cortos (cambios cada 45 minutos) o muy largos (toda la jornada en una actividad).
- **Acordar pautas y criterios comunes de jornalización y planificación didáctica.** Esto debe darse entre los docentes de la escuela y pautas comunes específicas por ciclo y grado.
- **Acordar estrategias de evaluación de la práctica pedagógica.** Este aspecto sostiene el proceso de mejora continua por medio de la investigación-acción. En la EITP, el equipo docente define

actividades colegiadas para la evaluación de la práctica pedagógica a la luz de los resultados; el centro de la reflexión siempre es el “aprendizaje pertinente y significativo”

3.2.2 La propuesta pedagógica de la EITP: Fundamentos, estructura y protocolo para su elaboración

La propuesta pedagógica (PP) representa el instrumento estratégico que, por su amplia connotación, permite la viabilidad y concreción del Modelo Pedagógico de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, constituye el elemento fundamental de la transformación educativa que propone.

Entre las características principales de la propuesta pedagógica se encuentra el trascender la visión autárquica de la escuela, en la que la educación ha sido analizada desde la escuela y para la escuela, asumiendo la transformación de manera segmentada; otros elementos que la caracterizan son el amplio nivel de participación, la búsqueda de consensos para su definición, así como la rendición de cuentas a la comunidad, lo que permite la corresponsabilidad en el desarrollo de la misma; además, la propuesta pedagógica considera que la fuente más importante para nutrirse es el contexto. Esta propuesta contiene las intenciones educativas de toda una comunidad que se compromete en la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

Por otra parte, la PP concreta criterios y estrategias educativas que sirven para el accionar del personal docente al momento de favorecer los aprendizajes, contiene además las proposiciones sobre las múltiples relaciones e interrelaciones de todos los integrantes de la comunidad educativa, así como las decisiones tomadas respecto a la planificación, metodología, recursos y evaluación con la que se propiciarán y constatarán los aprendizajes del estudiantado. En este sentido, la PP se convierte en un documento institucional que contiene la

planificación estratégica educativa del sistema integrado y de sus instituciones en particular.

3.2.2.1 Importancia y pertinencia de la propuesta pedagógica

Cada centro escolar, sistema integrado, agrupamiento territorial y comunidad educativa son diferentes, experimentan situaciones de vida escolar muy particulares y están expuestas a variadas situaciones contextuales que las definen como únicas. Por tanto, no puede establecerse una PP unificada para todo el país.

Aunque el currículo prescrito en El Salvador es único, los fundamentos curriculares permiten la flexibilidad para realizar las adecuaciones necesarias de forma que respondan de manera oportuna a las necesidades educativas de cada población escolar. Se reconocen los elementos etnográficos que constituyen la conformación del aula; por tanto, cada comunidad educativa debe crear las condiciones didácticas y pedagógicas para aproximar el currículo de manera pertinente al estudiantado, garantizando que este logre los aprendizajes previstos.

Una PP elaborada de manera dialogada con todos los actores de la comunidad contiene los acuerdos pedagógicos que marcarán el actuar de todos, y permite que cada uno de ellos asuma el papel que le corresponde en pro de la educación integral del estudiantado y actúe con la misma intencionalidad. Permite optimizar la integración de los diferentes recursos y potencialidades del entorno alrededor del hecho educativo. Posibilita dar respuesta a las demandas educativas que la comunidad y el país tienen sobre la escuela salvadoreña, proporcionando un marco ordenador del quehacer pedagógico del centro escolar. Propicia una forma renovada del ser y estar en la escuela, donde todos los actores educativos trabajan de manera colaborativa creando un clima armónico, propicio para el aprendizaje del estudiantado, permitiendo la conformación de capacidades académicas, productivas y ciudadanas entre la población estudiantil. Por último, facilita la construcción de una visión educativa compartida con el propósito de formar al ciudadano que el país requiere.

3.2.2.2 Aproximaciones a la definición de la propuesta pedagógica

En el acercamiento al ejercicio de definición de la propuesta pedagógica, en un sistema integrado o centro educativo, es importante reconocer que habrá tantas propuestas pedagógicas como centros educativos o sistemas integrados existan. Se pretende trascender en el ejercicio de planificaciones homogéneas para contextos distintos, en este sentido, a continuación se presentan los elementos mínimos que desde la perspectiva técnica debe de considerar un instrumento con los propósitos ya mencionados; sin embargo, estos no deben limitar el análisis y, mucho menos, la definición de los elementos pertinentes de dicha propuesta pedagógica, intentando no caer en el discurso, sino más bien, definiendo de manera concreta las acciones para la concreción de la misma.

Principios pedagógicos

Al iniciar el proceso de elaboración o actualización de la propuesta pedagógica, es indispensable declarar los principios que la sustentarán. Hay que recordar que dichos principios se convierten en la “razón fundamental” sobre la que el resto del texto de la PP discurre. Es importante enmarcarse en los documentos que definen la política educativa vigente.

Así mismo, es recomendable limitar el número de dichos principios, reconocer cuales son nucleares y cuales gravitan en torno a éstos, a fin de centrar nuestro accionar en los primeros. Listarlos y describirlos será suficiente, pues al ser nucleares, no se necesita una jerarquización de los mismos. No hay que olvidar que éstos deben estar presentes y concretarse a lo largo de todo el texto de la PP.

Por último, es adecuado que este apartado no solo se nutra de principios generales, sino que, de ser posible, llegue a proponer los principios pedagógicos o psicopedagógicos que ilustrarán el resto de la propuesta.

Perfil del estudiante

Aunque ya los programas de estudio plantean en la propuesta de competencias algunos de los rasgos del perfil del estudiante, es necesario que cada comunidad educativa reflexione y proponga los rasgos distintivos que caracterizarán al estudiante que será atendido por medio de la propuesta pedagógica, seguramente hay aspiraciones válidas dentro de la comunidad sobre el tipo de ciudadano que se quiere formar. La estructura del perfil es libre y cada comunidad educativa puede configurarla a su manera. Es recomendable que al menos se disponga de un perfil por nivel educativo.

El perfil, además de contener las características más distintivas del estudiante, tiene que describir las capacidades y competencias académicas, productivas y ciudadanas que la institución educativa pretende formar en ellos, que visto como “ideal”, permita comprometer a toda una comunidad educativa en su consecución.

Problemas pedagógicos

Los problemas pedagógicos se encuentran descritos en la caracterización que el sistema integrado o la institución educativa ha realizado, se presentan como situaciones anómalas que impiden el desarrollo de todo el potencial del estudiantado. Dado que las fuentes de análisis del diagnóstico educativo son muchas, los problemas, la mayoría de las veces, suelen multiplicarse. Al respecto, el mejor análisis y una buena deliberación sobre este asunto permitirá a la comunidad educativa que elabora una PP no acrecentar el número de problemas que contenga su propuesta.

Hay que advertir que no debe confundirse el problema con el reto pedagógico. Los problemas son las situaciones ya existentes, se presentan a manera de un enunciado que recoge y problematiza una situación, no es una invención sino una derivación de la situación que la caracterización presenta.

Para efectos de la propuesta pedagógica, bastará listarlos de manera agrupada, designando una categoría para cada agrupamiento de forma que se pueda conocer la naturaleza de los mismos; su redacción requiere de sencillez, claridad y precisión; su texto debe permitir reconocerlo como algo plausible de resolverse con los recursos que ya cuenta el sistema integrado o la institución educativa o con aquellos que, con seguridad, pueda movilizar para tal fin en el corto plazo.

Retos pedagógicos

Un reto pedagógico representa un desafío para quienes hemos de ocuparnos de la labor educativa o educadora del estudiantado. Para el caso salvadoreño, los desafíos se derivan de los problemas que se han encontrado, analizado y agrupado en la caracterización, así como de otros documentos que previamente la institución o el sistema integrado ha revisado y valorado.

Tales retos ya se encuentran planteados en la “caracterización” que se ha elaborado de la institución o del sistema integrado y su entorno, a manera de problemas; nuestra destreza estará en separar aquellos que son eminentemente pedagógicos y escribirlos de tal manera que, dejando de ser un problema, se conviertan en el desafío que reta el accionar. Así mismo, los desafíos de carácter pedagógico, didácticos y metodológicos ya están presentes en las prescripciones de los programas de estudio, mismos que al ser conocidos por cada docente, pueden con facilidad identificar dónde se exige más de sí y de sus estudiantes. De igual manera, la comunidad educativa, tras un análisis profundo del contexto local, nacional, regional y mundial, puede encontrar requerimientos para que sean incorporados en el proceso educativo del estudiantado, de modo que se pueda garantizar una incorporación futura al mundo social y laboral que sea exitosa para cada egresado del sistema educativo salvadoreño.

Es conveniente definir un número limitado de retos educativos, pero lo suficientemente abarcadores, de forma tal, que otros desafíos de segundo o tercer nivel se abarquen en los primeros. También es conveniente evitar

seleccionar retos que no corresponden al nivel del sistema integrado o de la institución; hay que asumir que no todos los retos educativos y pedagógicos pueden ser superados de manera exclusiva por la escuela en su singularidad.

Los retos seleccionados y adecuadamente agrupados, deben ser plausibles de superarse en el mediano plazo, pues la propuesta pedagógica se diseña para una temporalidad de tres a cinco años, aquellos que requieren una temporalidad mayor para su superación, pueden abordarse por fases o etapas.

Objetivos pedagógicos

Una propuesta pedagógica debe contener una intencionalidad, la que suele plasmarse en un objetivo general y algunos específicos; estos últimos no deberían ser tan numerosos; en cualquier caso, no debería superar el número de retos pedagógicos priorizados; pero, con un buen ejercicio de síntesis es posible que se reduzcan, pues un mismo objetivo puede responder a más de un reto; en otros casos, la complejidad de un reto es posible que requiera más de un objetivo.

A partir de los retos pedagógicos con los que hasta ahora cuenta la PP y tras el análisis de la realidad contextual, se formularán los objetivos, cotejándolos con el perfil del estudiante que se quiere formar. La comunidad educativa dialogará sobre las principales intenciones, que deberán materializarse en los objetivos. Estos objetivos plasmarán lo que se pretende, la forma en que se espera que los problemas educativos y pedagógicos sean superados; deben también ser posibles de alcanzar y, de ser varios, tienen que mostrar una coherencia total entre ellos.

Acuerdos pedagógicos

Los objetivos pedagógicos dan pie para formular los acuerdos que permitan concretar esa declaración de intenciones. La palabra acuerdo invita a que la comunidad educativa alcance el consenso sobre cuál será su accionar en el futuro inmediato para solventar la situación problemática que se pretende revertir.

Los acuerdos son enunciados a manera de proposiciones positivas que conjuntan el accionar que ha de derivarse en el quehacer directivo, docente, estudiantil y comunitario, fijando una base para el trabajo conjunto, donde el accionar del docente y su labor en el aula cobra un brillo especial.

Los acuerdos pedagógicos están directamente relacionados con la labor docente, suelen referirse a los variados componentes del acto educativo, y están relacionados con el planeamiento didáctico, la forma y medios para desarrollar las competencias y capacidades entre el estudiantado, el empleo de metodologías y técnicas que activan el aprendizaje, la conformación de estrategias generadoras de aprendizaje, la adecuación de espacios y ambientes para el aprendizaje, la instrumentación de la labor de educadora, la constatación o evaluación de los aprendizajes, etc.

Los acuerdos pedagógicos también retoman la priorización de los indicadores de logros plasmados en el currículo y se ocupan de la selección y organización de los contenidos a compartir con el estudiantado, la secuencialidad y sistematicidad del proceso de aprendizaje, entre otros.

Estos acuerdos derivan en múltiples acciones que luego el resto de la comunidad educativa retoma para sí, a fin de coadyuvar al logro de los objetivos antes previstos.

Sin pretender obligar los tipos de acuerdos que deben aparecer en una propuesta pedagógica, se señalan algunas áreas en que pueden surgir acuerdos sobre desarrollo curricular, metodología, evaluación de los aprendizajes, uso efectivo de recursos para el aprendizaje, adecuaciones curriculares, etc.

Los elementos propuestos a continuación, aunque si bien dan sentido en su accionar a la propuesta pedagógica, no necesariamente pueden formar parte de la misma, esta es una valoración que se deja para ser realizada por cada comunidad educativa. No obstante lo anterior, estos elementos sí son parte vital del

planeamiento operativo de la PP, aspectos que deben ser retomados en el POA o PEA, según corresponda, pues son los que efectivizan el obrar de toda una comunidad educativa.

Metas pedagógicas

La meta es una cuantificación (concreta, observable y medible) de los objetivos pedagógicos, pero también recogen el accionar de los acuerdos pedagógicos. Como las metas darán pie a los indicadores de proceso y de producto, entonces se vuelve imprescindible la formulación de las mismas, pues servirán de parámetro a la hora de evaluar la propuesta pedagógica, así como también al momento de ir avanzando en la implementación de la misma.

La meta debe ser realista y contener un logro sustantivo y relevante que esté a la altura del objetivo y que sea capaz de superar o revertir la situación manifestada en el problema pedagógico que le dio origen; en ocasiones, por querer asegurar el cumplimiento de una meta, esta es muy poco retadora para la comunidad educativa y a la larga no permite solventar el problema.

Las metas además deben ser coherentes con las actividades que se han planteado a partir de los acuerdos educativos o pedagógicos, este accionar es precisamente el que debe permitir la consecución de la meta prevista.

Idealmente, a cada objetivo le correspondería una meta pedagógica, pero también aquí hay que hacer un buen ejercicio de reflexión y de producción sintética, pues una meta puede coadyuvar a más de un objetivo o acuerdo pedagógico, así como éstos puedan requerir – para efectos de su cumplimiento– más de una meta.

Indicadores de proceso y de resultado

Cualquier tipo de planeamiento, principalmente el relacionado a lo pedagógico, no puede prescindir de la formulación de algunos indicadores que le vayan dando pautas de su avance (de proceso o de desempeño) y de la consecución de los

finés previstos (de resultado); por ello se vuelve necesario asociar a cada meta pedagógica al menos un indicador de resultado, y uno o varios de proceso.

Hemos de recordar que un indicador es la cuantificación de las variables que configuran una meta educativa o pedagógica y servirá para ir midiendo el alcance de la misma. Una propuesta pedagógica carente de indicadores estará supeditada a esperar que sus intenciones sean alcanzadas al final, sin anticipar durante el periodo de implementación algunas situaciones anómalas que requieran la intervención oportuna para su modificación o corrección. Con la incorporación de indicadores a la PP se establece, al interior de la misma, un sistema de instrumentación que permite testar y comparar los resultados obtenidos con los previstos.

Los indicadores de proceso deben servir para que, con cierta regularidad, los responsables de la evaluación de la propuesta pedagógica valoren si la institución está manteniendo el rumbo esperado. Están relacionados con las acciones previstas en los acuerdos pedagógicos y han de permitir observar cómo las metas declaradas se están cumpliendo. Por otra parte, los indicadores de resultados deben apuntar al logro del objetivo general de la PP y deben permitir medir su efectividad.

Cronograma de actuación

Todas las acciones consensuadas para implementar los acuerdos pedagógicos derivados de las metas establecidas, deben de colocarse en el tiempo, a fin de identificar los momentos en que dichas intervenciones procederán; esto implica determinar la duración de cada una de las actividades (si son muchas retomar las principales) de la propuesta pedagógica. Designar los responsables de cada actividad también resulta útil en este momento.

Un cronograma amplio para la totalidad de duración de la propuesta, como una especie de hoja de ruta, puede servir en un primer momento, pero seguramente se tendrá que llegar a un cronograma que detalle con mayor precisión cada una de las actividades, a fin de

que los involucrados encuentren los pormenores de su accionar.

Evaluación de la propuesta pedagógica

Si la propuesta pedagógica ha sido diseñada para ser concretada en el mediano plazo (tres a cinco años), se vuelve necesario que, a partir del sistema de indicadores generados en el apartado anterior, se proceda a evaluarla, al menos, en dos momentos: a medio término y al final. Es recomendable que el cierre del año escolar sirva para una evaluación anual, permitiendo, a partir de los hallazgos, las adecuaciones que sean necesarias ejecutar sobre la misma. Una evaluación más exhaustiva puede realizarse a medio término, dejando la evaluación final para la finalización de todo el período de ejecución. También hay quienes recomiendan que la evaluación se realice dos veces al año, a mediados y a final del mismo.

El sistema de indicadores se convierte en la fuente a partir de la cual pueden elaborarse los instrumentos cualitativos y cuantitativos que sean necesarios para valorar si se están logrando o se lograron las intencionalidades que la propuesta pedagógica tenía prevista, a saber, si se mejoró o no la calidad de los aprendizajes del estudiantado con las proyecciones implementadas.

Este proceso de evaluación de la PP requiere la participación activa y el actuar transparente de todos los miembros de la comunidad educativa, el análisis de los datos que puedan reunirse permitirá hacer las adecuaciones pertinentes o el rediseño de la PP misma; así como con la evaluación final, el planteamos elaborar una nueva propuesta.

Anexos de la propuesta pedagógica

- **Inventario de recursos educativos**

Se debe de disponer de un inventario de recursos educativos que permita visualizar las oportunidades que el centro escolar tiene para lograr los objetivos pedagógicos

planteados en la propuesta pedagógica. Esto también servirá para destinar recursos financieros o acciones de gestión a la obtención de los recursos educativos necesarios para este fin.

Importan en este inventario los recursos educativos (cabén aquí los tecnológicos) con que cuenta el sistema integrado o la institución educativa, pero también son necesarios los recursos físicos o espaciales con que cuentan y que pueden ponerse al servicio de los aprendizajes del estudiantado, los financieros que se destinan a lo meramente educativo, los técnicos y administrativos, así como el talento humano con que se cuenta.

- **Presupuesto de la propuesta pedagógica**

De manera sobria y consciente, debe analizarse el presupuesto necesario para implementar la propuesta pedagógica, principalmente para priorizar la inversión de los recursos financieros que pueden llegar al centro escolar.

El presupuesto puede elaborarse identificando grandes rubros de inversión y proceder luego a cuantificar los requerimientos de fondos. Es recomendable identificar las posibles fuentes de financiamiento con los que puede cubrirse dicho presupuesto.

- **Compromiso docente**

No menos importante es una declaración pública del Consejo de Docentes del centro escolar o del sistema integrado, donde se comprometen a dar lo mejor de sí, a trabajar por implementar la propuesta pedagógica entre todos diseñada, acción que puede concretarse en una carta individual o en un pronunciamiento colectivo calzado con las firmas de ellos, a fin de que la comunidad educativa reconozca que el mayor peso de la implementación de la PP recae sobre el magisterio nacional.

3.2.3 Estrategias y recursos humanos de apoyo a los procesos de inclusión

En El Salvador existe la figura del *docente de apoyo a la inclusión* (DAI) el cual está orientado a coordinarse con los otros recursos humanos de la escuela, para dar vida a una práctica educativa de promoción y apoyo a la inclusión basada sobre principios de cooperación y corresponsabilidad de todas las figuras presentes en la escuela o en el sistema integrado de escuelas. La figura de apoyo a la inclusión en la escuela es seguramente un indicador muy importante para el desarrollo de la EITP y un asegurador de calidad. En particular, esta figura relativamente reciente trabaja en sinergia con el docente regular para definir estrategias de apoyo a los estudiantes con necesidades particulares de cualquier naturaleza. Además, esta función está muy finalizada al desarrollo de una didáctica inclusiva en el aula, su papel es también el de sensibilizar a la comunidad educativa sobre temas de inclusión, implicando a las familias y a los actores presentes en el territorio.

A nivel cuantitativo, la figura del DAI no es suficiente para responder a la cantidad de necesidades que emergen de la realidad estudiantil del sistema educativo salvadoreño: de hecho, la relación DAI/estudiante con necesidades educativas específicas no encuentra respuesta de apoyo adecuada en el aula; entonces, es absolutamente fundamental, en una perspectiva de sostenibilidad de esta figura, diseñar su función prioritariamente al apoyo de los procesos inclusivos que tienen que ver con toda la escuela, superando el concepto de aula. Este rol implica, de parte del DAI, dominar un conocimiento profundo de los temas relacionados con la didáctica inclusiva, pero también con las capacidades de valorar y optimizar todos aquellos recursos humanos y materiales presentes en la escuela o posiblemente disponibles en el territorio.

Desde este punto de vista, la figura del DAI es seguramente una figura estratégica para el modelo educativo de la EITP, tanto más significativa cuanto más presente en términos numéricos y más competentes sobre temas de la inclusión para plasmar el contexto educativo de toda la escuela o de los sistemas integrados de escuelas.

En general, más allá del DAI, es absolutamente fundamental que todos los docentes estén formados sobre temas de la educación inclusiva, porque esta elección debe corresponsabilizar toda la escuela. Si fuera así, la inversión sobre la figura del DAI podría ejercer un impacto más rápido y tangible porque sucedería en contextos ya sensibilizados y, entonces, más relativos al cambio determinado por una perspectiva de educación inclusiva.

3.2.3.1 *Cómo surge la estrategia del DAI*

La estrategia *Docente de apoyo a la inclusión* está respaldada por un acuerdo ministerial, en el cual se expresa la decisión de las autoridades educativas de rediseñar los servicios y soportes que eran ofrecidos por las Aulas de Apoyo Educativo (AAE), programa que se lanzó a mediados de los noventa. El acuerdo expresa:

“La educación inclusiva promueve que niños, niñas y jóvenes sean atendidos en sus aulas de clases regulares, ofreciéndoles una educación de calidad que dé respuesta a las diferencias individuales, haciendo efectivo el derecho a la educación para todos, en condiciones de equidad”. Mined, Acuerdo No. 15-0458 (Solís de Sanabria, 2014, p. 10).

Las AAE consistían en un espacio físico dotado de algunos recursos educativos, en el que un docente daba atención a estudiantes que, por diversos motivos, no lograban desarrollar aprendizajes significativos.

En estas aulas se atendían (y aún se hace en muchos centros escolares) a niños con “dificultades escolares” y con “necesidades educativas especiales,” como se les caracterizaba. La intención era efectuar un proceso de integración o nivelación escolar, el cual consistía en organizar pequeños grupos de estudiantes para ser asistidos en el aula de apoyo, de acuerdo con planes individuales de atención que duraban un periodo determinado.

El programa en mención obtuvo logros importantes con muchos estudiantes, pero generó situaciones no deseadas y prácticas que no correspondían a su perfil ni a sus objetivos. Una de ellas era la necesidad de hacer salir al estudiante de su aula, separándolo de su grupo o sección, y reunirlo con otros caracterizados para asistir al AAE. Esta situación ponía mayor énfasis en marcar las diferencias entre los niños “que pueden” y los que “no pueden,” generando un clima de desigualdad por demás excluyente. (Solís de Sanabria, 2014, p. 19).

3.2.3.2 *Funciones del docente de apoyo a la inclusión*

Como parte de la implementación de la estrategia, en 2013 fue iniciado un proyecto piloto con 50 escuelas, a las que se sumaron otras 100 en 2014. En estos centros, había estudiantes con rezago educativo, pues, como se señaló antes, lo que se quiere lograr es fortalecer la atención efectiva y oportuna a estudiantes en riesgo de exclusión.

La estrategia contempla la designación de un docente como referente, dinamizador y

encargado de hacer efectivos los objetivos de la estrategia DAI y asumir una serie de funciones que serán puestas en práctica mediante apoyos recíprocos entre docentes, familiares de los estudiantes, comunidad local y en estrecha coordinación con la dirección del centro.

Por lo trascendental de esta labor, se pensó en docentes que estuvieran atendiendo aulas de apoyo educativo, pues muchos de ellos han recibido formación para atender a la diversidad y a estudiantes con discapacidad. La idea es que sean estos educadores quienes lideren la transición gradual de Aulas de Apoyo Educativo (que se irán extinguiendo) hacia la consolidación de la estrategia *Docente de apoyo a la inclusión*. Debido a la importancia de las funciones definidas para el DAI, se requiere que este tenga desarrolladas determinadas habilidades y capacidades profesionales.

3.2.3.3 Prácticas pedagógicas inclusivas del DAI

Una de las responsabilidades del DAI es elaborar la caracterización de los docentes del centro escolar, a fin de determinar qué capacidades y habilidades deben ser fortalecidas para mejorar la atención a la diversidad de necesidades educativas.

Otra de sus funciones es apoyar al docente de aula regular en la caracterización de los niños y jóvenes, la cual es determinante para conocer sus necesidades educativas y tomarlas en cuenta en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado del proyecto piloto, muchos de los maestros designados como DAI ya están impulsando varias de las funciones que les corresponden.

En el año 2014 se elaboró un análisis de las condiciones que representaban barreras para el aprendizaje en algunos estudiantes. Dicha indagación ha servido como base para elaborar la propuesta pedagógica del centro educativo, acorde con el enfoque de inclusión plasmado en

la Política, utilizando como instrumento el índice de inclusión, adaptado al contexto del país.

Otro de los productos del trabajo realizado durante el año 2014 ha sido la planificación de la ejecución de la estrategia DAI en los centros educativos. Este plan incluye las acciones que debe seguir el profesional designado para impulsar la estrategia, el cual funge como apoyo a la dirección del centro, a los compañeros docentes, a padres y madres de familia y, por supuesto, a los estudiantes.

El trabajo del docente de apoyo a la Inclusión, a diferencia del docente de aula de apoyo, no es directamente con los niños, sino que es el de apoyar al docente del aula regular en la planificación e implementación de procesos educativos, asegurándose de que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes. Algunos de los recursos empleados son el diseño de adecuaciones curriculares, de estrategias metodológicas activas, de instrumentos y modalidades de evaluación pertinentes y justas, así como del diseño de materiales didácticos.

Toda esta labor ha propiciado que los colectivos docentes trabajen en una comunidad de aprendizaje junto a otros actores, reflexionando y planteándose cuáles son los retos y los acuerdos pedagógicos a los que deben responder, luego de identificar y analizar las necesidades educativas reales, derivadas de la caracterización de los estudiantes. El trabajo docente, entonces, se vuelve más consciente, más incluyente y colaborativo.

Otro de los desafíos de las prácticas pedagógicas inclusivas es identificar y gestionar, juntamente con el director, los apoyos especializados que los estudiantes y la familia requieran para que sus hijos avancen en los procesos educativos. Esto se refiere a personas o instituciones que puedan contribuir técnicamente a superar las barreras para el aprendizaje. Por ejemplo, los centros de orientación y recursos (COR), ubicados en las escuelas de educación especial, las de salud, las

bibliotecas comunitarias, las asociaciones, etc. En los centros escolares participantes en el proyecto se ha logrado hacer gestiones con universidades y con medios de comunicación de radio y televisión locales, que contribuyen a la difusión del enfoque de inclusión en la comunidad.

Otra actividad que ya se está realizando como parte de este nuevo rol es la organización de un plan sistemático de capacitación anual para los docentes del centro educativo. La misión es motivar a los educadores para que actualicen constantemente sus conocimientos y mejoren de forma continua sus prácticas pedagógicas. Esta labor ha requerido elaborar un diagnóstico de necesidades de formación a partir de la caracterización de los docentes y la de los estudiantes, además del trabajo conjunto que realiza la Comunidad de Aprendizaje como cuerpo colegiado dentro de la institución.

(Solís de Sanabria, 2014, p. 13).

El DAI también debe fortalecer los esfuerzos por crear una cultura inclusiva que involucre más cercanamente a padres, madres y familiares de los estudiantes; este es uno de los desafíos más importantes en el sentido de diseñar, junto con la familia, estrategias de trabajo que favorezcan la inclusión y el apoyo efectivo en los procesos de aprendizaje, tanto en la escuela como en casa.

La mayoría de docentes de apoyo a la inclusión recuerdan con mucho cariño y nostalgia su antigua “aula de apoyo educativo”, en la que atendían directamente a pequeños grupos de niños y niñas que eran remitidos por sus maestros para que les dieran un “tratamiento” personalizado; sin embargo, admiten que estos niños eran segregados de su grupo de aula y, muchas veces, se lograba que mejorara su rendimiento académico, pero sus relaciones interpersonales se deterioraban al sentirse y ser señalados como “diferentes” a sus compañeros.

(Solís de Sanabria, 2014, p. 13).

La estrategia “Docente de apoyo a la inclusión” ha ampliado las posibilidades para colaborar en el centro escolar, pues su radio de acción ya no se limita a un pequeño espacio y a un reducido grupo de niños y niñas con “problemas de aprendizaje”, sino que trasciende a otras formas de apoyo que benefician a todo el estudiantado.

Insumos de la investigación en las escuelas:

Estrategias y recursos humanos de apoyo a los procesos de apoyo a la inclusión

Cerca del 40 % de las escuelas declara la existencia de un docente que opera en el aula de apoyo. Un porcentaje poco más superior declara, sin embargo, que en la propia escuela está prevista la figura de un docente de apoyo a la inclusión (DAI) que realiza sus tareas dentro de las clases regulares. Emerge una diferente conciencia entre los docentes y los directores sobre la presencia del DAI dentro de la escuela; esto podría hacer suponer que esta figura no ha sido todavía suficientemente institucionalizada dentro de la escuela, o bien que haya docentes regulares que asumen roles de apoyo de modo informal.

Un reducido número de escuelas prevé la colaboración con los docentes de las escuelas especiales para ofrecer servicios de apoyo dentro de la escuela regular. El recurso más citado para el apoyo está representado por personal sanitario, según lo afirmado por más del 50 % de los directores de las escuelas tomadas en consideración. Cerca del 50 % de los directores identifica como otra figura de apoyo aquella del psicólogo. En pocos casos viene señalado el involucramiento del trabajador social.

En general, en más de los 2/3 de las escuelas son utilizadas, para el apoyo, diferentes categorías de recursos que incluyen, en la mayor parte de los casos, el aula de apoyo, o el DAI junto con el personal de salud o el psicólogo. Todo lo descrito restituye una situación compleja en mérito a las acciones de apoyo adoptadas por las escuelas, que debe, probablemente todavía, encontrar una definición institucional suya completa dentro de los centros escolares.

Un ejemplo de tal dificultad lo encontramos en la siguiente declaración: *“Por el turno matutino le llaman <docente de apoyo a la inclusión> y por la tarde <docente de aula de apoyo> aunque en la tarde, debido a que falta un docente por incapacidad de más de quince días, estaba atendiendo grado, pero sí se moviliza en los diferentes grados para atender a los estudiantes”*.

Es necesario además operar para consolidar alianzas con otras entidades públicas y privadas para apoyar los procesos inclusivos. A veces el número de los interlocutores es elevado y al mismo tiempo pone en evidencia una objetiva dificultad de interacción. En otros casos, aún en presencia de un cuadro articulado de interlocutores, la escuela parece más ser capaz de gobernar el sistema de las relaciones: *“El centro escolar posee como fortaleza la vinculación con las entidades del territorio, recibe apoyo de la casa de la cultura, que impulsa el arte y la cultura; la unidad de salud apoya con campañas de salud, la PNC apoya con charlas y deportes; la alcaldía, las iglesias apoyan con el desarrollo del taller de valores, entre otras”*.

Las modalidades didácticas del apoyo prevén frecuentemente la presencia del recurso del docente en el aula (durante clases regulares o de refuerzo) con actividades individuales o de grupo. Surge el cuidado de evitar que la intervención de apoyo aisle a los estudiantes con dificultades dentro de la clase. Citamos por ejemplo esta observación recogida en una escuela: *“La asesora pedagógica destaca que cuando observa el aula se interesa por apoyar a los estudiantes que requieren no atención directa, sino recomendándole al docente encargado. El apoyo es para el grado en general”*. En otros casos, el apoyo viene otorgado, como ya se ha visto, a nivel individual en el aula de apoyo.

Voces de los estudiantes

En cerca del 50 % de los grupos focales, se encuentra que los estudiantes con dificultad reciben refuerzo escolar y, en muchos casos, casi viene mencionado el rol importante de los compañeros tutores en el sostener a aquellos con mayor dificultad. En efecto: *“Los docentes realizan refuerzo de manera individual con el apoyo de estudiantes y del docente de apoyo a la inclusión”*.

3.2.4 Aseguradores de calidad

3.2.4.1 Categorías de los aseguradores de calidad

Como *aseguradores de calidad* se entienden aquellos factores estratégicos cuya presencia dentro de las escuelas confirman la efectiva implementación del modelo pedagógico de la EITP. Al mismo tiempo es necesario definir un nivel mínimo de calidad con la que éstos deben ser desarrollados dentro de los centros escolares con base en el contexto nacional y local.

Existen aseguradores de calidad representados por recursos humanos, materiales y estrategias de acción, dependiendo de las elecciones de la escuela con base en sus relaciones con la comunidad educativa, entre escuela y territorio y también de la preparación de los docentes que trabajan en el centro escolar. A la luz de las experiencias que se han realizado en los últimos años en las escuelas, podemos distinguir los aseguradores de calidad en dos macro categorías:

- La primera se refiere a algunas elecciones estratégicas de revisión de las modalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tales elecciones son descritas en diferentes partes del documento y tienen que ver principalmente con la capacidad de realizar proyectos, programar y adoptar metodologías didácticas del rediseño del aula, las nuevas modalidades de evaluación, la adopción de criterios de didáctica inclusiva y del recurso humano de apoyo a la inclusión, la potenciación de la alianza escuela-territorio. Estos elementos deberían caracterizar transversalmente cualquier tipo de escuela que quiera enfrentarse a desafíos contemporáneos de la educación y no solamente las EITP.
- La segunda categoría atañe, sin embargo, a algunas elecciones que caracterizan concretamente la organización de la escuela

inclusiva de tiempo pleno. Así, dentro de esta segunda categoría, viene presentada a continuación una lista de posibles elementos distintivos que no tiene que ser considerada como exhaustiva y prevé, no en orden de importancia, laboratorios para el aprendizaje; biblioteca; uso de las TIC; el arte, recreación y el deporte; implicación de los estudiantes en el cuidado del ambiente escolar; accesibilidad de los espacios; mediadores didácticos y adecuaciones del material de estudio; cooperación escuela-comunidad.

3.2.4.2 Laboratorios para el aprendizaje

El diseño y la implementación de laboratorios para el aprendizaje en las escuelas inclusivas de tiempo pleno deben servir para profundizar el desarrollo de objetivos de aprendizaje y de socialización, mediante la participación de todos los estudiantes. También pueden servir para orientar la iniciación en el trabajo a estudiantes de tercer ciclo, en el marco de la orientación vocacional. La Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno se caracteriza entonces por los laboratorios, que representan una herramienta necesaria a la innovación didáctica en la EITP. Esta innovación se hace posible gracias al uso en los laboratorios de metodologías de enseñanza más activas y participativas, las cuales representan a su vez las condiciones educativas necesarias para poder hablar de inclusión.

Los tipos de laboratorio para el aprendizaje que deben introducirse en las EITP deben ser, por lo menos, de dos tipos:

1. *El primer tipo de laboratorio para el aprendizaje* responde a la necesidad de perseguir el desarrollo de las mismas competencias previstas en el currículo en las horas tradicionales de las diferentes disciplinas, utilizando una didáctica que permita un mayor protagonismo de los estudiantes, dando vida también a actividades interdisciplinarias. Se trata, en este caso, de *laboratorios curriculares*, los cuales, de preferencia, tendrían que ser facilitados por los docentes “regulares”. Estos

laboratorios tienen que prever también, de manera obligatoria, la presencia de estudiantes que tengan la necesidad de apoyo en el aprendizaje curricular. En conclusión, el objetivo de estos laboratorios es ayudar a los estudiantes (y en particular aquellos que tienen algún tipo de dificultad) a aprender los contenidos previstos en el currículo nacional.

2. El segundo tipo de laboratorio responde a la necesidad de introducir en la experiencia educativa escolar (a la par de las disciplinas curriculares) otros temas de aprendizaje específicos del territorio en el que está ubicada la escuela, y la voluntad de dar una respuesta a los intereses y motivaciones de los estudiantes. Se trata en este caso de laboratorios que pueden ser facilitados por expertos (no necesariamente docentes “regulares”) y a los cuales los estudiantes pueden participar decidiendo en autonomía y de acuerdo también a las orientaciones de los docentes. Este tipo de laboratorio permite traer a la escuela historias de vida de una determinada comunidad, de permitir el acceso a conocimientos típicos de las comunidades cercanas a la escuela, de vivir experiencias orientadas también a la formación profesional y a la orientación vocacional.

En relación con la primera tipología, la elaboración de la propuesta pedagógica de la escuela, dentro de los programas de estudios de cada grado, permite la identificación de objetivos y contenidos que requieren ser desarrollados en el laboratorio. Un ejemplo puede ser representado por el laboratorio de ciencias, en el cual puede profundizarse y experimentarse conocimientos en torno al desarrollo de la biología, química, física, ecología y medio ambiente. Tal laboratorio, en muchas experiencias, coincide con el llamado *huerto escolar* que puede ser el lugar para la experimentación en ciencias desde los primeros grados hasta el bachillerato. En cada trimestre o periodo académico, hay actividades de aprendizaje que deben desarrollarse en el laboratorio. Las escuelas que poseen instrumentos y materiales de laboratorio deben

ponerse a disposición del equipo docente para aprovecharlos y volver más dinámica y atractiva la actividad de aprendizaje.

En relación con la segunda tipología de laboratorio, cada escuela elabora una programación que nace del atento conocimiento del territorio, que es relevante para los intereses y las motivaciones presentes en los estudiantes, evaluando posibles salidas ocupacionales hacia las cuales orientarse y proveer las primeras competencias. Un ejemplo puede ser representado por el laboratorio de panadería, el cual puede permitir a los estudiantes confrontarse con tradiciones y usos del ambiente y adquirir competencias útiles, sea para un eventual futuro de trabajo, sea dentro de las propias formas de vida familiar.

Es evidente cómo cualquier laboratorio podría y debería buscar un puente con los aprendizajes curriculares. En el ejemplo de la panadería, es fácil pensar cómo la producción del pan puede ayudar a adquirir competencias elementales de ciencias, de historia, de lenguaje.

Las escuelas están desarrollando una variedad de actividades en los laboratorios, en relación con las cuales es útil encontrar los criterios que permitan evaluar el significado y la oportunidad, respecto a los objetivos de la EITP y a la adecuación del currículo a nivel local. Se proponen tres criterios: *la pertinencia* (cómo y cuándo los laboratorios se integran con el perfil de competencias esperado por cada ciclo escolar), *utilidad* (en qué modalidad los laboratorios representan un aporte significativo de ampliación de la oferta educativa) y *sostenibilidad* (cómo y cuánto los laboratorios representan un empeño que la escuela puede llevar adelante en el tiempo, tomando en cuenta la relación costes/beneficios).

- **Pertinencia.** Algunas preguntas clave para evaluar la calidad de pertinencia de los laboratorios podrían ser las siguientes:
 - ¿Los laboratorios tienen que ver con las competencias curriculares complejas en las que los estudiantes encuentran normalmente dificultad?

- ¿Los laboratorios vocacionales tienen que ver con argumentos efectivamente presentes en el territorio con posibilidad de colocación ocupacional?
- ¿Los laboratorios corresponden a un interés sentido por los estudiantes?
- ¿El docente de clase en el laboratorio, en relación con un argumento de su disciplina, utiliza realmente una didáctica activa y participativa?
- ¿Los laboratorios están dotados del mínimo de espacio y de instrumentos que hacen posible la participación activa de los estudiantes?
- **Utilidad.** Algunas preguntas claves para evaluar la calidad de la utilidad de los laboratorios podrían ser las siguientes:
 - ¿Laboratorios tocan argumentos que pueden suministrar competencias útiles para la mejora de las competencias higiénico-sanitarias?
 - ¿Los laboratorios producen materiales reutilizables dentro de la escuela?
 - ¿Existe una conexión de los laboratorios con maneras de intervención de la escuela en la mejora de la vida de la comunidad?
 - ¿Los laboratorios constituyen la ocasión para enfrentarse a problemas propios de competencias de tipo interdisciplinar?
- **Sostenibilidad.** Algunas preguntas claves para evaluar la calidad de la sostenibilidad de los laboratorios podrían ser las siguientes:
 - ¿Es posible realizar y programar los laboratorios sobre una duración plurianual para permitir la cualificación en el tiempo?
 - ¿Es posible involucrar a la comunidad local en la construcción de laboratorios y talleres que utilicen recursos materiales y culturales del territorio?
- ¿Es posible implementar laboratorios vocacionales de acuerdo con el micro-mercado del trabajo local?
- ¿Es posible comprar instrumentos que cualifiquen los laboratorios haciendo más eficaz la participación de los estudiantes?
- ¿Es posible prever la programación interdisciplinar de los laboratorios, en particular del tercer ciclo de Educación Básica?

Orientaciones para la realización de los laboratorios para el aprendizaje

Las actividades de los laboratorios para el aprendizaje se organizan de diferentes maneras, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- **Situación logística de las escuelas:** dimensiones, número de estudiantes, espacios a utilizar, horario con doble turno, ubicación urbana o rural.
- **Planta docente:** docentes asignados, docentes con competencias específicas y docentes externos, entre otros.
- **Tiempos:** ubicación horaria y período, duración en horas semanales y número de semanas. Es importante que los participantes conozcan su periodicidad, el resultado de lo que se espera alcanzar. De esta manera, se optimizan tiempos, recursos, motivación y participación.
- **Enfoque pedagógico y orientación del equipo directivo:** objetivos formativos, metodología, conexión con las asignaturas.
- **Modalidad de participación de los estudiantes:** por grado, por ciclo, todos hacen las mismas actividades por turno, con frecuencias de participación opcional, por asignaciones específicas etc.
- **Recursos:** recolectados localmente, proporcionados por la familia, almuerzo, participación de las familias y la comunidad, materiales proporcionados por el Mined, patrocinios, donaciones etc.

Insumos de la investigación en las escuelas:

Laboratorios para el aprendizaje

La mayor parte de las escuelas utiliza la estrategia del laboratorio como herramienta de apoyo para el aprendizaje curricular. Esta es la convicción de los directores a la cual no corresponde una respuesta totalmente homogénea entre los docentes.

Casi la mitad de los directores declara que el laboratorio viene utilizado como herramienta de respuesta a motivaciones e intereses extracurriculares de los estudiantes.

Está presente también la categoría de laboratorios centrados en el desarrollo de competencias dirigidas a la formación laboral.

Es interesante valorizar la riqueza de las experiencias que se han realizado en algunas escuelas, por ejemplo, la siguiente afirmación de un experto de laboratorio: *“En la primera etapa del laboratorio se hizo la producción de un libro de fábulas creadas por los estudiantes de tercer ciclo. En la segunda etapa, se grabó un cuento y un programa de radio con participación de estudiantes y miembros de la comunidad”*.

En otras escuelas se ha evidenciado la importancia de los laboratorios por la tarde: *“Es importante mantener a los niños alejados de la calle, evitar la vagancia y así que estén en la escuela el mayor tiempo posible”*. O, como en otra escuela: *“atendiendo a los laboratorios, no tienen tiempo los estudiantes de afiliarse a pandillas porque asisten a la escuela”*.

En casi la mitad de las escuelas se subraya cómo el diseño de los laboratorios se realiza de forma colegial y no se deja al equipo directivo. En unas escuelas los laboratorios están bien organizados: *“En los laboratorios participan todos los estudiantes por que se proponen como una actividad obligatoria desde la asignatura”*; en unos casos, surgen algunos problemas de desconexión, por ejemplo: *“Desde la asignatura de ciencias realizan laboratorios y los expertos de laboratorio no los vinculan con el currículo”*.

Solamente en un número reducido de escuelas hay una implicación de interlocutores del territorio en la realización de los diseños de los laboratorios.

Parece significativa la potencialidad que pueden tener los laboratorios para crear contactos con las familias y con el contexto laboral del territorio. Por ejemplo: *“En el caso del huerto, el docente es biólogo y profundiza con detalle, los estudiantes son hijos de agricultores en su mayoría, por lo que se dio respuesta a problemas agrícolas que tenían los padres y se gestionó un espacio para que el docente incidiera en la formación de los agricultores del territorio. Es interesante que toda la comunidad le dé sentido al trabajo formativo que realiza la escuela, y así los padres de familia se convierten en aliados estratégicos”*.

La participación en los laboratorios es prevista según criterios diferentes. En muchas escuelas se deja elegir a los estudiantes, en otras se decide mediante un sorteo. Por ejemplo: *“Hay laboratorios que el equipo líder de docentes determina, según las competencias que los estudiantes necesiten fortalecer. Pero llega un momento en que los estudiantes deciden según sus intereses”*; pero también: *“Para los laboratorios de dibujo y pintura, danza, es obligatorio, tienen nota. A la banda musical los estudiantes pueden ir a su elección y al laboratorio verde decide el docente porque es para experimentar en la asignatura”*. O,

incluso: *“Los estudiantes deciden en qué laboratorio se van a anotar, es voluntario, una vez terminado un trimestre se pueden cambiar a otro laboratorio, si así lo desean”.*

No faltan experiencias en las cuales la elección del laboratorio requiere la implicación de algunos padres: *“También se toma en cuenta las sugerencias que dan los padres de familia y la dirección escolar”.* A veces esta implicación desemboca en decisiones que parecen un poco autoritarias: *“Decide el padre de familia, al final, si asiste o no el hijo”.*

Las modalidades de evaluación de los laboratorios para el aprendizaje son diferentes y demuestran una realidad en desarrollo en la cual todavía no se han afirmado prácticas consolidadas. Las modalidades dominantes de evaluación parecen pertenecer al campo de la evaluación formativa. En cuanto a la evaluación final, encontramos situaciones de total ausencia de cualquier tipo de evaluación que, de alguna manera, se toman en la asignación de notas oficiales. No faltan situaciones en las que la evaluación se comunica directamente a las familias. Por ejemplo, algunas notas proporcionadas por las escuelas: *“Los laboratorios son evaluados como parte de las actividades que reciben una ponderación en la disciplina respectiva”;* y *“En los laboratorios les dan diploma, los evalúan de manera formativa, mediante la observación y refuerzo”;* o también, *“Con nota que se refleja en la libreta, los padres de familia ya no sólo se preocupan por las notas de las asignaturas básicas, sino también por las notas de los laboratorios, estas notas no se utilizan para la certificación y promoción de los estudiantes”*

Voces de los estudiantes

Los laboratorios destinados a favorecer la inserción laboral son percibidos, por buena parte de los estudiantes consultados en los grupos focales, como una opción que contribuye a contrastar la situación de inseguridad de la comunidad y del país en general. Uno de los estudiantes afirma que *“Los talleres para los jóvenes nos ayudan a tener la mente ocupada. La banda de paz es algo que gusta mucho”.*

3.2.4.3 La biblioteca

La biblioteca es, seguramente, un espacio fundamental en la escuela en general y, en particular, en la EITP, donde asume un papel particularmente favorable para desarrollar la función en la perspectiva del laboratorio. La biblioteca es un recurso transversal a todas las disciplinas y puede presentarse en modalidades diferentes dentro de la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno:

- La escuela puede tener a disposición un espacio dedicado a la biblioteca, de acceso libre o regulado por acuerdos tomados por el colegio docente junto al gobierno estudiantil. Los libros de la biblioteca pueden ser puestos a disposición directamente por la escuela y, al mismo tiempo, ofrecidos por entidades

externas a la escuela o diversas autoridades del Mined.

- En algunas escuelas, en la ausencia de un espacio, ha sido instituida en alternativa una biblioteca móvil, equipada sobre un carro transportable de una clase a otra.
- Otra alternativa es la biblioteca colocada en el aula, a veces construida durante los años por el grupo de la clase que ha recogido y catalogado los libros provenientes de donaciones y por los mismos estudiantes durante la realización de actividades didácticas específicas.

El tener a disposición una biblioteca, en todas las modalidades arriba representadas, ciertamente representa un estímulo y una

posibilidad para los profesores de superar el uso exclusivo del libro de texto único y de enriquecer, en cambio, el desarrollo de las disciplinas a través de textos de autores específicos particularmente pertinentes al desarrollo de los contenidos tratados en la planificación didáctica.

3.2.4.4 Uso de las TIC

Las tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad del conocimiento y de la globalización representan herramientas fundamentales para la construcción de las competencias. Por lo tanto, es fundamental educar en el uso crítico y consiente de las tecnologías. En un contexto lleno de nuevos medios, las tecnologías no son sólo instrumentos de información y de acceso a los contenidos, más bien asumen el significado de ambientes donde los conocimientos se construyen de manera activa y significativa (Bonaiuti, 2005) y la misma red (Internet) se transforma en un lugar, un ambiente de reelaboración y producción de contenidos compartidos y difusión de conocimientos, de encuentro y relación con los otros. El concepto de red resume, entonces, el doble significado de 'red Internet' y de 'red social' y su valor reside en los contenidos y en los servicios, en sus usuarios, ciudadanos digitales que viven en este ambiente social de manera activa y participativa. El valor de la red no radica entonces sólo en la tecnología, sino más bien en los contenidos y en los servicios, sobre todo en sus usuarios, protagonistas activos, así como en los habitantes que participan y

se comunican en un ambiente social de tipo igualitario⁷ (Pacetti, 2016). A la luz de todo lo dicho, la existencia del CRA (Centro de Recursos para el Aprendizaje), dentro de las escuelas, representa una oportunidad para aplicar las TIC en proyectos de investigación por ejemplo, para crear experiencias de bibliotecas virtuales, experimentadas como por ejemplo en algunas escuelas del país, o desarrollar proyectos de robótica relacionados con materias científicas, pero también para realizar actividad de cine fórum.

Si, además, se cuenta con los servicios de un profesional de informática, se vincula su empeño con la inducción y formación permanente del equipo docente, para profundizar el uso y aplicación de la tecnología en las actividades de aprendizaje y desarrollar la introducción progresiva de las TIC en la didáctica activa del aula y en una política inclusiva. Esta última propuesta denota un empoderamiento efectivo de las TIC en la didáctica ordinaria. En este sentido, la distribución de las llamadas "Lempitas," gracias al programa del Mined "Un niño, una niña, una computadora," puede facilitar la consolidación del uso de las TIC en clase y en la escuela. Además, normalmente, los CRA de las escuelas se convierten en espacios abiertos a la comunidad para ofrecer cursos de alfabetización tecnológica a la población, ofreciendo ciertamente un servicio importante para el desarrollo de competencias tecnológicas.

7 Para profundizar: Pacetti, E. (2016). "Documentar en la Web y utilizar imágenes en la documentación", pp.38-54, en Taddei A. (a cura de) (2016). *La documentación educativa en la escuela de la inclusión?* San Salvador, El Salvador: Mined.

Insumos de la investigación en las escuelas:

El Uso de la TIC

La mayoría de los directores declara que la didáctica utiliza instrumentos de naturaleza visual y TIC. Los docentes confirman esta indicación de modo sustancialmente homogéneo. Menos de un tercio de las escuelas tomadas en consideración hace uso de la biblioteca escolar. Se señalan, a propósito, algunas experiencias interesantes. Por ejemplo, en una escuela "Debido a que no hay un espacio para la biblioteca, utilizan la biblioteca rodante, que es una caja con libros que va de grado en grado, según es solicitada". En otra, señalan que los docentes "Usan la biblioteca de la comunidad".

Un porcentaje todavía menor involucra a los estudiantes en el uso y en la construcción de

objetos didácticos contruidos *ad hoc* localmente. En algunos casos, tales objetos prevén la utilización de material recuperado. En algunas escuelas, los entrevistados declaran usar prevalentemente los instrumentos de la didáctica tradicional: pizarra, libro de texto, fotocopias.

Las TIC son utilizadas en la mayoría de las escuelas. Directores o docentes concuerdan como está previsto su uso en todas las áreas disciplinarias, sin distinción entre aquellas científicas y aquellas humanísticas. La insuficiencia de las instrumentaciones limita, de todas formas, su tiempo semanal de uso. Son señaladas las experiencias de colaboración entre el docente regular y el docente de informática. En casi la totalidad de las escuelas está previsto un uso de las TIC para la didáctica dirigida a los estudiantes con necesidades específicas. El uso prevalente de las TIC promueve el aprendizaje de contenidos curriculares.

3.2.4.5 El arte, la recreación y el deporte

En relación con los laboratorios, la EITP se caracteriza por la realización de actividades didácticas curriculares y extracurriculares que prevén el desarrollo de experiencias de arte, recreación y deporte, necesitando espacios y materiales adecuados.

El desarrollo de las clases debe propiciar el fomento del arte; es deseable que, derivado de la actividad lectora, se organicen círculos de lectura, de redacción de poesías, de cuentos, de leyendas que contribuyan a desarrollar el aprendizaje por competencias (lenguaje, literatura, ciencias sociales). La implementación de estas actividades necesita organizar espacios de la escuela que permitan el funcionamiento de círculos de pequeños escritores de poesía, cuentos, historias, anécdotas, música, artes plásticas, música, danza, canto, dramatizaciones, teatro, entre otras.

Las actividades recreativas tienen una importancia relevante en la EITP y, en general, en la experiencia escolar: la actividad lúdica forma parte de la vida del hombre, nace de la necesidad de estar junto a los demás, de experimentar el propio cuerpo, de medirse con los demás, de dar espacio a las ganas de aventura. Cada vez que, con la intención de elevar el compromiso cultural de la escuela y de mejorar en el plano intelectual, su acción educativa se propongan las actividades recreativas al margen

de la vida cotidiana, y se erijan barreras entre el brazo y la mente, entre el hacer y el pensar, se arriesga con crear una escuela condensada en los programas, lejana de la experiencia, extraña a la vida de relaciones. Las actividades recreativas se convierten en aliados formidables del aprendizaje hasta ser factor constitutivo en un entrelazado de reciprocidad:

- las actividades recreativas se convierten en un canal comunicativo privilegiado, con el cual los estudiantes comunican sus propios sentimientos y pensamientos;
- el juego soporta amplias tipologías de estructuras de aprendizaje y de desarrollo de orden cognitivo y no cognitivo;
- el juego es un mediador fundamental que facilita el encuentro con el mundo real y con sus dificultades, ayudando a hacer frente a las experiencias desagradables y permitiendo al estudiante efectuar las propias en un contexto sin riesgos excesivos y rico de obstáculos que ayudan a crecer.
- el juego ayuda a construir aquel imaginario colectivo y compartido dentro del cual se constituyen las amistades y asumen significado las relaciones entre niños, jóvenes y adultos.

La experiencia, por ejemplo, del “recreo dirigido” representa una actividad significativa, si propone “intencionalmente” influir en el plano de la socialización y el aprendizaje.

Para el desarrollo de los conocimientos del arte y el trabajo interdisciplinar, la realización de viajes de estudios a museos, sitios arqueológicos, parques naturales, volcanes, ríos y lagos son muy importantes para la profundización de los aprendizajes curriculares, mediante variados proyectos según las necesidades formativas. Los viajes son organizados con participación de las familias y agentes del territorio en apoyo al equipo docente. La programación de aula debe desarrollar durante el curso escolar al menos un viaje de estudio en cada grado o ciclo. Servirá para profundizar, complementar y concretizar conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes y contextualizar los contenidos

aprendidos en el aula.

El deporte es un factor importante en la EITP por su potencialidad socializadora e inclusiva que responde al rol social de la escuela. Las experiencias deportivas representan momentos de aprendizaje que posibilitan formar a los estudiantes en cooperación, solidaridad, trabajo en equipo y responsabilidad recíproca. El deporte permite profundizar la convivencia, la tolerancia y el respeto entre las personas. La realización de actividades deportivas permite, además, la interacción y comunicación entre estudiantes de grados diferentes, lo cual constituye un aporte valioso al proceso de socialización.

Insumos de la investigación de las escuelas:

El deporte

Cerca de la mitad de las escuelas dispone de un espacio específico para la instrumentación informática, de una cancha de fútbol y, entre los laboratorios, de un huerto escolar. Algunas escuelas señalan la presencia de otros espacios específicos, por ejemplo el aula de música y la panadería. Otras hacen uso de espacios extraescolares. Por ejemplo, en una escuela *“hacen uso de diferentes espacios comunitarios como canchas, centro juvenil, guardería, unidad de salud, etc.”*

Menos de la mitad de las escuelas efectúa visitas de estudio y hace uso didáctico de espacios extraescolar. Por ejemplo, una de las escuelas declara que *“Los jóvenes participan en eventos de la municipalidad, como de deporte, teatro, danza, exposiciones de pintura, festival de canto, defensas acerca de determinados temas; los invitan a que participen en ferias y muchas veces ganan premios. Han realizado, el año anterior, visita a otra escuela para aprender otras experiencias con los docentes”*.



Los eventos artísticos, deportivos y recreativos implementados por la escuela se convierten en ocasiones de participación de la comunidad, fortaleciendo la relación con ella, especialmente con otros jóvenes y padres de familia. Además, la escuela muchas veces está con la necesidad de gestionar espacios o

materiales para la realización de las actividades anteriormente mencionadas. También, en este sentido, la alianza con la comunidad es seguramente una ventaja, porque puede ocasionar colaboraciones para alcanzar los proyectos de la escuela.

Insumos de la investigación en las escuelas:

El arte y la recreación

La mayor parte de los directores de las escuelas declara que las principales finalidades de las actividades recreativas, deportivas y artísticas son aquellas que refuerzan la experiencia de socialización dentro de la escuela, ofreciendo también oportunidades recreativas que ocupen todo el día a los estudiantes en los ambientes escolares. En efecto, uno de los directores recuerda que estas actividades son fundamentales para que *“Se genere una cultura de paz, disminución de la violencia. En talleres de pintura para que se relajen, reflexionen. La implementación del arte ha contribuido a la disminución de la violencia”* y que *“estas actividades permiten a los estudiantes aprender haciendo, y, a través de juegos, les permite a los estudiantes participar activamente. Así mismo, permanecer más tiempo en la escuela realizando ensayos para festivales; por ejemplo, de danza, que organiza la escuela siempre dirigidos por un docente encargado”*. Algunas de las actividades mencionadas por las escuelas son *“recreos dirigidos cada mes (1 hora clase) y a fin de mes las jornadas de convivencia entre padres, estudiantes y docentes”*.

A través de las actividades extracurriculares los directores esperan poder *“atraer a estudiantes que están fuera del sistema”*. La escuela en esta formulación asume un rol social clave dentro de la propia comunidad. Un poco menos de la mitad de las escuelas visitadas considera las actividades extracurriculares dirigidas a promover la inclusión en los centros escolares. La mayor parte de los directores afirma que la vinculación entre las actividades y el currículo se realiza a través la planificación didáctica colegiada y solamente un porcentaje reducido afirma de hacerlo en la propuesta pedagógica.

En relación con el proceso de planificación didáctica colegial, a pesar de los avances en el último año, es todavía evidente la necesidad de reforzar más esta área de competencia de los docentes que declaran, por ejemplo, que *“La planificación se realiza de forma individual”* y que la vinculación entre actividades y currículo *“no se consideró al momento de la planificación; pero que en la práctica la realizan: consideran las competencias y las articulan entre las diferentes disciplinas”*.

La estrategia mayormente adoptada por las escuelas para obtener la participación de todos los estudiantes es aquella de promover eventos abiertos a la comunidad. El equipo directivo y docente aparece todavía en una fase de construcción y consolidación de las estrategias de acción desarrolladas en una política inclusiva y, de hecho, solamente menos del 50 % de los entrevistados en este tema declara adoptar estrategias inclusivas compartidas colegiadamente. Hay ciertamente algunas escuelas que han desarrollado un enfoque colegial más estructurado, como lo demuestra la siguiente afirmación: *“El equipo líder determina en qué actividades participan todos y en cuáles solo el grupo de interés. Por ejemplo, robótica tiene más inclinación para tercer ciclo y aquellos que se motivan más por la ingeniería”*.

Algunos directores subrayan el protagonismo de los estudiantes en proponer las actividades de mayor interés: *“Los estudiantes planifican de acuerdo a sus intereses, la institución lo que hace es generarles los espacios”*, poniendo en este caso en segundo plano el proceso de planificación didáctica que debería, sin embargo, sustentar cualquier tipología de actividad educativa aunque sea recreativa, deportiva, artística o cultural.

Voces de los estudiantes

La oferta de actividades recreativas viene referida por algunos estudiantes dentro de los grupos focales como una alternativa a la situación de inseguridad que caracteriza el territorio: *“A los jóvenes no les enseñan valores en su casa, aquí sí les enseñan valores. Hay proyectos sociales y actividades recreativas (jugar pelota en la cancha)”*.

En casi dos tercios de los grupos focales realizados, se afirma que los exestudiantes continúan participando en la vida social escolar, por ejemplo, apoyando la realización de actividades recreativas entre escuela y comunidad. Una de las estudiantes dice que *“Los exestudiantes son un recurso para la escuela. Participan en actividades deportivas y en música”*.

3.2.4.6 Implicación de los estudiantes en el cuidado del ambiente

El Modelo de EITP prevé una participación significativa de los estudiantes no sólo a través de una didáctica activa, sino también reconociéndoles un papel protagonista en la gestión de la escuela. Una de las actividades previstas es aquella de mantener el orden y aseo del aula y de los espacios comunes de la escuela: la cocina, los sanitarios, los patios. Las prácticas diarias de orden y aseo del aula y otros espacios son formativas en sí mismas para desarrollar un sentido de responsabilidad y también de pertenencia de los estudiantes respecto con la escuela, además de ser una experiencia de educación ambiental. La gestión escolar debe coadyuvar en el mantenimiento del orden y aseo del aula y espacios de aprendizaje en el centro educativo. Las condiciones del aula (pintura, pisos, techos, cielo falso, iluminación, ventilación, ventanas) contribuyen enormemente a mejorar la calidad de los momentos de aprendizaje. La gestión del orden y aseo de la escuela está planificada con el equipo docente para establecer los mecanismos de la práctica diaria.

3.2.4.7 Accesibilidad de los espacios

La accesibilidad en la EITP es obviamente una condición indispensable de la escuela inclusiva, especialmente cuando se hace referencia a personas con discapacidad física, e implica, normalmente, intervenciones y modificaciones de tipo infraestructural que pueden realizarse en tres niveles diferentes:

- El primero, prevé intervenciones significativas para la eliminación de barreras arquitectónicas y la modificación de los espacios a partir de la construcción de rampas, pasamanos, baños adecuados, puertas amplias, permitiendo a los estudiantes movilizarse con la mayor independencia posible, minimizando los obstáculos existentes.
- El segundo nivel, en cambio, tiene que ver con intervenciones que nacen de una reorganización general de la escuela en términos de accesibilidad, que normalmente no implica intervenciones de albañilería, sino rediseñar el uso de los espacios en función de la accesibilidad. Un ejemplo simple es aquel de colocar las clases con estudiantes con discapacidad física en la planta baja, de manera que su movilidad sea más

simple para ellos, en cuanto a autonomía, en la participación de la vida escolar y para quien les ayuda en caso de necesidad (compañeros, profesores, colaboradores escolares).

- El tercer nivel se refiere a las necesidades de prever acciones o estrategias en relación al transporte que permiten a todos los estudiantes acceder a la escuela, a pesar de donde viven y de sus condiciones psicofísicas.

Es fundamental para las escuelas, más allá del apoyo que pueden recibir del Mined, que se activen para buscar soluciones sostenibles y quizás más inmediatas a nivel temporal, como, por ejemplo, disponer de rampas de madera que puedan ser realizadas dentro de laboratorios de la escuela (en el caso por ejemplo haya activos laboratorios de carpintería), o también en colaboración con algún padre o artesano de la comunidad local que esté en disposición de hacerlo.

Todo lo dicho debería siempre desarrollarse inspirándose en los principios de una arquitectura sostenible, accesible e inclusiva en el respeto de las personas y del ambiente.

3.2.4.8 Mediadores didácticos y adecuaciones del material de estudio

Para comprender la importancia estratégica dentro de la EITP, respecto al uso de mediadores didácticos y de material de estudio adaptado a las características y necesidades específicas de los estudiantes, es útil contextualizar tales elecciones en la propuesta de la didáctica inclusiva. Ella evita presentar instructivos impositivos, desvinculados con la realidad, y promueve un pensamiento reflexivo, metacognitivo, predisponiendo entornos de aprendizaje que van hacia la construcción cooperativa del conocimiento a través de sanas, pero no por esto fáciles, y protegidas interacciones sociales.

Los instrumentos son un componente muy significativo porque de ellos depende la

participación de aquel que aprende. Vygotsky reconoce un rol fundamental de los instrumentos; de hecho, para el psicólogo soviético, cada acción del hombre está mediada por aquellos que pueden definirse, es decir, los instrumentos de mediación.

Los mediadores utilizados en la didáctica ordinaria pueden pertenecer a diferentes categorías. Pueden ser los siguientes:

- **activos:** que recurren a la experiencia directa y son próximos a la realidad (por ejemplo el experimento científico);
- **iconográficos:** cuando utilizan las representaciones de los lenguajes gráficos y especiales (fotografías, mapas geográficos, esquemas, diagramas, mapas conceptuales);
- **analógicos:** aquellos que responden a las posibilidades de aprendizaje *insito* en el juego y en la simulación;
- **simbólicos:** aquellos que utilizan los códigos de representación convencional y universal como los lingüísticos (por ejemplo, la lección verbal del profesor).

Los mediadores mencionados deben ser concebidos en una óptica de integración y de intrínseca complementariedad.

Los mediadores anteriores se refieren a todos los estudiantes, aunque existe la necesidad de proveer mediadores específicos para los estudiantes con discapacidad.

A continuación se presenta un listado de mediadores, que se pueden llamar “especiales”, dirigidos a este específico grupo de estudiantes:

- Equipos y materiales específicos que el estudiante necesite (prótesis auditivas; máquina perkins, que permite leer sistema braille; o el optacón, que mediante un lector óptico permite a los estudiantes leer textos escritos a través del tacto; cuadernos de prelectura o regletas en braille; láminas de papel plastificado, que marcan en relieve lo que se dibuja o escribe; libros hablados o grabaciones de textos leídos).

- Ayudas específicas para los estudiantes con necesidades educativas especiales a nivel motor (pinzas o asas de diferentes grosores y tamaños para manipular materiales, los imanes para los rompecabezas, loterías, construcciones y todo tipo de material manipulativo, las planchas de goma para que no deslice el papel).
- Punteros o licornios para utilizar los teclados de las máquinas con movimientos de cabeza (estos son utilizados específicamente por personas con lesión cerebral o por niños con trastornos motores severos).
- Sintetizadores de voz que hacen posible que una computadora lea en voz alta un texto escrito en el mismo.

Estos mediadores hay que utilizarlos en la perspectiva de una didáctica inclusiva capaz de responder a las necesidades de cada uno y al mismo tiempo de enriquecer la normalidad. Si, en cambio, estos mediadores permanecen en una dimensión de exclusiva especialidad, pueden fácilmente conducir a la exclusión y a la separación.

Además de los mediadores, en el marco de la didáctica inclusiva, se puede realizar la adaptación de los materiales de estudio, como el libro. Cuando el texto en clase parece no accesible por las características de los estudiantes puede proceder su adaptación para favorecer

la participación de estos estudiantes que, en cambio, podría ser negada, precisamente, por el texto que se pone como una barrera. Es necesario individualizar los elementos de dificultades y aportar las simplificaciones, reconociendo los elementos irrenunciables del texto: los conceptos principales. Las dificultades deberían referirse directamente a las potencialidades del estudiante singular y, entonces, ser personalizadas. Distinguiamos estas posibles respuestas a las necesidades de la siguiente manera:

- simplificar el lenguaje: uso de un lenguaje simplificado, definición de los términos no conocidos, eliminación de las partes del periodo no esenciales, etc.;
- resaltar los conceptos claves en el texto;
- representar los conceptos claves (mapas conceptuales, esquemas, etc.);
- reducir el texto integrado con imágenes de ejemplo.

El profesor elige los oportunos ajustes, los combina y modela, de acuerdo a los contenidos del libro de aula. Es necesario un profundo conocimiento de las posibilidades y de los límites del estudiante en relación con el aprendizaje; por ejemplo, las simplificaciones relativas al lenguaje prevén un conocimiento del vocabulario personal utilizado por el estudiante para poder, después, aportar las adaptaciones justas (Dainese, 2016).

Insumos de la investigación en las escuelas:

Mediadores didácticos y adecuaciones del material de estudio

El cuadro de los mediadores didácticos declarado por las escuelas incluye instrumentalización didáctica específica o la utilización de experiencias y situaciones extracurriculares (en particular, en el campo del deporte y del arte), a través de las cuales se valorizan eventuales y particulares recursos presentes en los estudiantes. Entre las instrumentaciones específicas entran aplicativos relacionados con las TIC y materiales referidos a las distintas tipologías de dificultades. Algunas escuelas subrayan la oportunidad de valorizar la pertinencia educativa y de apoyar a los estudiantes a través de la identificación de tutores. Por ejemplo: *“Se utilizan a los mismos estudiantes que aprenden de forma más rápida para que colaboren en el aprendizaje oportuno de sus compañeros de clase, realizan intramuros, maratones, ejecutan adecuaciones para que todos puedan participar en las actividades de recreación”*.

2.4.9 Cooperación entre escuela y comunidad local

El Modelo de EITP tiene el mérito de descubrir y afirmar con fuerza un rol social al centro escolar que implica reconocerle una función fundamental no sólo relativa a la preparación de los estudiantes sobre conocimientos disciplinares, sino también sobre la formación de futuros ciudadanos. Por ello, su función no acaba dentro de las paredes de la escuela, sino que está proyectada hacia la comunidad, como explicitado por la finalidad y por las metodologías didácticas a la base de la EITP.

La EITP se configura como escuela de la comunidad, y el desarrollo de todas las propias potencialidades educativas de naturaleza curricular y extracurricular dependen mucho de la participación de la comunidad, involucrándose en el desarrollo del proyecto socioeducativo escolar. El nivel de implicación depende de cómo la comunidad se identifique con el proyecto de EITP; cuando lo sienta como suyo, cuando lo considere un proyecto de desarrollo de ella misma a través de los jóvenes, será visto como el patrimonio de desarrollo más grande que un territorio puede tener para activar realmente cambios sociales profundos. El nivel de desarrollo de la EITP en los diferentes territorios depende también de la capacidad de las escuelas en construir alianzas con el territorio, que podrán asumir modalidades de gestión más o menos formales pero que son fundamentales para desarrollar una red de apoyo del proyecto educativo.

2.4.10 Servicios educativos en el sistema integrado. Ampliación y prestación de servicios completos

Los servicios educativos se definen en etapas, niveles, modalidades y formas, en períodos determinados de tiempo, según las necesidades de los educandos y los aprendizajes esperados.

Las instituciones educativas son organizaciones de carácter público, privado o

comunitario, que tienen por finalidad desplegar los servicios educativos finales.

Existen estudios que han encontrado que la presencia de espacios de apoyo a la docencia, como bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de cómputo, así como la conexión a los servicios de electricidad, telefonía y la existencia de agua potable, entre otros elementos de infraestructura escolar, tienen una alta y significativa asociación positiva con el aprendizaje de los estudiantes (Mined, 2013).

Para brindar estos servicios las instituciones educativas requieren de recursos humanos, espacios educativos, materiales educativos, recursos tecnológicos, administrativos y financieros; así como enfoques y metodologías.

Esto se lleva a cabo a través de la Gerencia de Servicios Educativos del Mined, la cual busca articular los proyectos y programas dirigidos a resolver los problemas fundamentales que enfrentan los niños, jóvenes, adolescentes, docentes, directores, organismos de administración escolar y comunidad.

Los aspectos priorizados son sobreedad; fracaso escolar, por el fenómeno de aulas multigrados en Educación Parvularia y Educación Básica, especialmente primero y segundo ciclos; escuelas unidocente, bidocente y tridocente; discapacidad física e intelectual de los niños, adolescentes y jóvenes; programas que disminuyan o detengan la fuga escolar (retención); programas dirigidos a niños, adolescentes y jóvenes trabajadores; programas para garantizar una relación más estrecha entre la escuela, la familia y la comunidad. Esta gerencia busca sistematizar las buenas prácticas exitosas, reconocer las innovaciones y documentar todo aquello que dinamice el currículo nacional.

Esta instancia busca, también, simplificar la llegada de programas asociados a los servicios educativos requeridos por el asistente técnico, buscando escenarios de intervención, orientando a los socios a que prioricen y, de esa manera, garantizar una mejor intervención de la intersectorialidad e interinstitucionalidad,

dando prioridad a los servicios dirigidos a establecer la biblioteca, dispositivos tecnológicos e informativos, actividades deportivas y recreativas, actividades artísticas y culturales, y mejoramiento de los ambientes escolares (infraestructura).

Al mismo tiempo, es necesario que estos servicios educativos sirvan a la ampliación y prestación de servicios completos en los sistemas integrados, de modo que puedan hacer lo siguiente:

- “contar con docentes en servicio calificados para manejar la transformación del conflicto y el estrés;
- lograr una atención integral de la primera infancia de carácter intersectorial, que incorpore todos los componentes que determinan un desarrollo infantil temprano adecuado para asegurar el pleno desarrollo de ese grupo y protegerle de la violencia;
- ampliar la cobertura y la retención del estudiantado en la Educación Media y reduzca así su exposición a los riesgos de la calle;
- mejorar la infraestructura para que garantice un flujo adecuado y continuo de los servicios básicos, el saneamiento y las condiciones mínimas de los establecimientos;
- reducir el número de los niños que se quedan fuera de la escuela, como eje para prevenir la violencia desde el sistema educativo;
- promover la reflexión crítica ante la desigualdad y la exclusión, así como prácticas pedagógicas que concreten la coeducación entre niñas y niños en condiciones de respeto e igualdad” (Coned, 2016, p. 23).

COMPONENTES DEL MODELO DE EITP



3.3 Organización

El Ministerio de Educación ha emprendido una serie de jornadas de reflexión y análisis para unificar y establecer el marco conceptual sobre la gestión educativa, gestión escolar y sobre la gobernanza que deben imperar en los centros educativos públicos y en los sistemas integrados, con el fin de garantizar los procesos de administración y finanzas, las acciones asociadas a la planificación curricular del centro (propuesta pedagógica de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno), las acciones y estrategias de los programas y proyectos de la política educativa, así como de los procesos y acciones relativas a la gobernabilidad, que propicien todas las condiciones para un rediseño de la escuela, y un avance del SI EITP.

En ese sentido, se ha buscado releer el marco jurídico y normativo de la Ley General de Educación y la Ley de la Carrera Docente para retomar y fortalecer a los organismos, a los agentes y a los actores claves vigentes en las leyes, y evitar la creación de nuevos organismos y acuerdos internos ministeriales que dificultan el pleno desarrollo de los procesos educativos; también se busca evitar la creación de instancias supraestructurales que estén por encima de los organismos establecidos en las leyes. Pretendemos con esta nueva reflexión (a la luz del marco jurídico vigente) viabilizar los diversos procesos del sistema integrado y de las escuelas inclusivas de tiempo pleno aglutinadas en él; además de graficar con mayor claridad la organización, los roles y funciones de las instancias del Mined, tanto hacia dentro de los sistemas integrados como hacia afuera de ellos, y su vinculación con otros actores del Estado y del territorio.

Dentro del Plan Social Educativo, rediseñar la escuela y el aula, transformar las relaciones con la comunidad, y lograr que la escuela sea núcleo de cultura e inclusiva de tiempo pleno, requiere una planificación participativa. En otras palabras, es necesario ordenar los procesos y las actividades que la escuela debe hacer para cambiar las prácticas educativas, reconociendo

las implicaciones y el rol de docentes, estudiantes, organismos de administración escolar, familias y otros miembros de la comunidad local.

Participar es “tomar parte” o “hacer tomar parte”; ser actor y dinamizador. Por tanto, unas condiciones necesarias de la participación son las relaciones de horizontalidad, empatía, confianza y respeto para la comunicación. La participación es una dimensión fundamental y condición de posibilidad de la democracia. Por eso, la democracia existe por la participación, y, debido a ello, promueve la organización de grupos de convivencia social, libres de participar en igualdad de condiciones de poder. En concreto, esto comporta que la escuela debe hacer lo siguiente:

- reconocer dentro del propio currículo la importancia educativa de las experiencias desarrolladas por el estudiante fuera de la escuela;
- establecer una red consciente de alianzas con protagonistas institucionales y no institucionales de tales experiencias;
- utilizar efectivamente la red de las oportunidades educativas del territorio de manera no episódica.

Al mismo tiempo, la realización de un efectivo sistema formativo integrado exige que las oportunidades formativas maduren niveles más elevados de presencia en el territorio y de calidad de la experiencia educativa ofrecida a sus usuarios.

3.3.1 Consejo de Dirección

En relación con esta modalidad de organización, Ábrego y Valencia (2016b) expresan lo siguiente:

En El Salvador, desde hace muchos años, es usual que el conjunto de

directores de los centros escolares de un distrito se constituyan en un “Consejo de Directores” con la intención de actuar coordinadamente a favor de los centros escolares. Esta figura, que ya les es propia a las instituciones educativas, reviste para el Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno una oportunidad para la coordinación y gobernanza del sistema. En este sentido, asumiendo la política de género que el Ministerio de Educación impulsa, se opta por modificar su nombre a “Consejo de Dirección del Sistema Integrado,” manteniendo las prerrogativas que hasta la fecha realizaban instancias similares.

Si un Consejo de Directores funcionó para los distritos escolares, ahora un Consejo de Dirección se convierte en la mejor opción para que un sistema integrado enrumbe su accionar a favor de la mejora de los aprendizajes del estudiantado del mismo sistema, permitiendo que la gestión al interior del mismo y de las instituciones educativas que lo conforman, implementen paulatinamente los diferentes elementos del Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno.

La acción principal del Consejo de Dirección gira en torno a la gestión pedagógica de las instituciones educativas que lo conforman, dando vida y apoyando decididamente la implementación de la propuesta pedagógica que para tal fin se haya diseñado, formulando de manera colegiada el plan operativo anual (POA) del sistema en coherencia con la propuesta pedagógica y definiendo el plan escolar anual (PEA) de cada institución educativa en concordancia con ambos.

Hacia fuera del sistema integrado, el Consejo de Dirección establece todas las alianzas con diferentes actores del territorio que permiten alcanzar los

acuerdos pedagógicos establecidos de manera colegiada en la propuesta pedagógica, escuchando opiniones del Consejo Consultivo del Sistema Integrado, que sin ser de obligatorio cumplimiento, permite conocer las resonancias de los intereses que la comunidad ampliada tiene sobre dicho sistema.

Finalmente, y de cara a la comunidad ampliada, el Consejo de Dirección del Sistema Integrado es responsable de la rendición de cuentas de su actuar, tanto en lo administrativo financiero, como en su accionar pedagógico curricular.

3.3.2 Consejo Directivo Escolar

El Consejo Directivo Escolar (CDE) es el órgano responsable de la gestión administrativa escolar interna de las instituciones educativas oficiales; se conforma con la participación organizada de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y padres de familia, quienes toman decisiones colegiadas y son solidarios en responsabilidades y en las acciones que se desarrollan.

Además, el CDE es la instancia u organismo que aprueba el plan escolar anual (PEA) y su presupuesto anual; es elaborado por el Consejo de Profesores, quienes establecen alianzas en el territorio; es la instancia que aprueba los convenios que se suscriben con terceros. El CDE cuenta con personería jurídica propia y goza de autonomía institucional. Su representante legal es el director del centro escolar.

Así mismo, el CDE es la instancia que administra el presupuesto entregado al centro educativo por el GOES, así como préstamos, donaciones y fondos propios, en el marco y en coherencia con los procesos establecidos en la propuesta pedagógica de la EITP y de los sistemas integrados; también rinde cuentas en términos administrativos y financieros, comunicando los resultados y logros educativos alcanzados a la comunidad educativa ampliada.

3.3.3 Consejo de Profesores (o de Docentes)

Es el organismo constituido y normado por ley en cada uno de los centros educativos públicos, con el fin de responder solidariamente al buen funcionamiento de dicha institución. Este consejo está presidido por el director del centro educativo. Su mayor responsabilidad es diseñar, a partir de un proceso de caracterización (identificación de los problemas fundamentales del sistema educativo representado en sus escuelas, de los problemas más significativos de la reproducción material de la realidad nacional en el territorio) la propuesta pedagógica del centro o del sistema integrado; por tanto, es el responsable directo de la gestión educativa del sistema.

Además de lo anterior, tendrá la responsabilidad de dinamizar, de manera sostenida, procesos de investigación pedagógicas y didácticas (innovación y sistematización de las buenas prácticas curriculares); impulsar un proceso de seguimiento y monitoreo del desempeño docente; organizar, distribuir y proponer la planta docente, de acuerdo a los niveles y servicios educativos autorizados por el Mined; estructurar, a partir de un diagnóstico, un plan de formación docente que los lleve a cualificar la planta docente (articulándose con el PNFDSPP –Plan Nacional de Formación Docente en Servicio del Sector Público–) y el ETP (equipo técnico pedagógico). En este último caso, se prevé procesos formativos entre pares, redes de docentes, acompañamiento y mediación pedagógica en el aula por colectivos docentes y asistencia técnica itinerante de docentes, entre otros.

Los consejos de profesores organizarán al grupo de especialistas formados por el PNFDSPP para constituir el equipo técnico pedagógico, con la finalidad de proporcionar, junto a la asistencia técnica, aspectos claves del Modelo de EITP y de las políticas educativas.

El Consejo de Profesores o de Docentes es el responsable de elaborar el plan escolar anual, con el apoyo de los especialistas aglutinados

en el ETP, así como de retomar con claridad las estrategias y acciones derivadas de los “acuerdos pedagógicos” de la propuesta, los programas y proyectos del Mined; de igual manera, debe establecer con claridad los recursos humanos y financieros, los indicadores propios del SI EITP. Finalmente, es necesario hacer notar que todo su accionar debe estar orientado a la adopción y consolidación del Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno y al modelo de gestión concretizado en el SI EITP.

3.3.4 Consejo de Estudiantes

Es la instancia representativa de los diferentes estudiantes del centro educativo, quienes se organizan y participan de manera activa, responsable y sostenida en ella, tomando parte en todas las acciones curriculares que van dirigidas al desarrollo pleno e integral del estudiantado. Sus representantes proponen y comparten decisiones directas en los programas y proyectos que encabeza el CDE y el sistema integrado, respondiendo, de esta manera, a los intereses y necesidades expuestas por los niños, jóvenes y adolescentes.

Por medio de este consejo se busca armonizar las relaciones de convivencia y de conflictos, a fin de ir construyendo una cultura de paz dentro del centro educativo. Esta instancia apoya al director en la implementación de la propuesta pedagógica del centro o del sistema integrado, velando por los derechos y deberes de los estudiantes y, especialmente, por la participación de la niñez, adolescencia y juventud en la búsqueda de opciones que les permitan transitar con éxito en el sistema educativo, así como la participación en diferentes opciones educativas para ocupar su tiempo en actividades productivas, que contribuyan a su formación integral, sin ningún tipo de discriminación o exclusión.

Entre otras funciones del Consejo de Estudiantes, se detallan las siguientes:

- participar en la construcción de las directrices para definir la propuesta pedagógica del centro o del SI EITP;

- presentar los intereses y propuestas de la comunidad estudiantil en áreas específicas;
- presentar sus problemáticas y búsqueda de soluciones;
- compartir y divulgar experiencias estudiantiles exitosas;
- validar la propuesta pedagógica del centro o del sistema integrado, proponiendo estrategias para su implementación;
- proponer áreas adicionales de formación para su sector;
- proponer estrategias para mejorar la seguridad escolar y disminuir los riesgos sociales y naturales del territorio;
- proponer estrategias para mejorar la convivencia en todas las sedes escolares;
- promover y apoyar su participación en el desarrollo de las diferentes actividades de la sede escolar y del SI EITP para mejorar los servicios educativos;
- promover su participación en los organismos de dirección y de consulta de la sede escolar y del Sistema Integrado de EITP y organizar con el director de sede las asambleas de elección cuando correspondan;
- coordinar, orientar y evaluar el trabajo de los comités estudiantiles;
- promover la participación de la familia en las actividades de la sede y del sistema integrado.

Insumos de la investigación en las escuelas:

Participación de los estudiantes en la gestión de la escuela

La participación en la gestión social de la escuela por parte de los estudiantes parece organizada, sobre todo, en modo formal: *“Los estudiantes y padres miembros del CDE (Consejo Directivo Escolar) son los únicos que participan, la comunidad en general solo es informada en las asambleas generales”*. O también: *“No hay organización estudiantil ni de padres de familia. Solo los del CDE participan”*.

Sin embargo, hay también escuelas que cuidan mucho este aspecto. En una escuela, por ejemplo, coinciden con esta opinión: *“En las directivas de grado, apoyan en diferentes actividades para los laboratorios y participan en varios eventos, así como ser parte del gobierno estudiantil o miembro del CDE y aportar en las decisiones que proyecta el centro”*. En otra escuela: *“Sí, porque siempre hacen grupos de estudio y directivas de grado. Están organizados en directivas que velan por el bienestar de los estudiantes, así como en comités de apoyo”*. En otro centro escolar: *“Los estudiantes están organizados con el propósito de apoyar cualquier actividad estudiantil, participar en la evaluación y tomar decisiones en torno a las actividades diarias de la escuela”*.

No obstante lo anterior, surgen también situaciones menos atentas a esta importante dimensión participativa. Por ejemplo, en un centro escolar: *“Los padres y madres de familia no saben el propósito de la organización de los estudiantes”*.

3.4 Gestión en el Modelo del SI EITP

3.4.1 La gestión educativa

La gestión educativa está conformada por un conjunto de procesos organizados que permiten que una institución logre sus objetivos y metas. Una gestión apropiada pasa por momentos de diagnóstico, planeación, ejecución, seguimiento y evaluación que se nutren entre sí y conducen a la obtención de los resultados definidos por los equipos directivos. Una buena gestión es la clave para que lo que haga cada integrante de una institución tenga sentido y pertenencia dentro de un proyecto que es de la comunidad educativa. En otras palabras, es fundamental lograr que todos “remen hacia el mismo lado” para alcanzar los resultados y mejorar permanentemente.

Para una pertinente profundización de este tema en El Salvador, en las siguientes páginas se hace referencia, en particular, al planteamiento elaborado por el área de Gestión Educativa del Mined (Ábrego y Valencia, 2016f):

Eso que llamamos *gestión educativa*

Desde hace un buen tiempo, los diferentes teóricos de la gestión de las instituciones educativas, nos vienen invitando a reflexionar de manera más profunda sobre la gestión educativa dentro del nuevo paradigma emergente en educación, principalmente desde una perspectiva holística de la educación que se ofrece en dichos centros y desde la función sociopedagógica que dichas instituciones representan para nuestra gente.

Me refiero a que la gestión educativa se remoja en las aguas de un paradigma emergente en educación, que no es otro que el paradigma de la complejidad, teoría que cuenta entre otros precursores con Edgar Morin, donde la fragmentación de la educación se cambia por una concepción histórica de la misma;

y lo multidireccional, divergente e interrelacionar enriquece la noción del sistema que se ha venido manejando. En este paradigma se retoma el plano ontológico de la persona, dejando de lado la separación de cuerpo, mente y afectos por una visión de totalidad del ser humano. Maturana diría “reconocer al otro como auténtico otros” o reencontrar “el sentido de lo humano”, un ser total. Se suma la pedagogía crítica de Freire, propia de nuestro continente, a fin de volverla pertinente para la institución educativa, su entorno y contexto. Sin duda que esta proposición ubicará al lector dentro de lo que se conoce como la “tercera cultura” o de lo que a mí me gusta llamar el “humano del siglo XXI”⁸.

En el paradigma vigente en educación, la gestión educativa está muy relacionada con la “administración educativa”⁹ condición que no resulta mala *per se*, sino que limita el alcance que la misma puede tener en la actualidad, a partir de las demandas que la sociedad hace a las instituciones educativas. El paradigma emergente en educación retoma, para la gestión educativa, los principios fundamentales de la administración educativa, pero trasciende los mismos centrándose actualmente en el estudio de la organización de la “labor educativa o educadora” o del trabajo que realizan las instituciones para cumplir de manera exitosa su función de educar a la población. Esta proposición implica el reconocimiento y conjunción de los principios teóricos de la administración, la gestión y la educación.

8 Concepto alternativo al propuesto por Francisco Fernández Buey, en su artículo “Ciencia, tecnología y humanidades para el siglo XXI. Ideas en torno a una tercera cultura”. (Fernández Buey, 2004).

9 Concepto norteamericano equivalente al inglés de “dirección Educativa”.

La gestión educativa se ocupa propiamente de la dirección, organización y gerencia de la labor educativa que realizan las instituciones que forman el talento humano, acción que se desencadena a partir del quehacer de un colectivo que se ha comprometido en concretar una visión compartida. Esto implica que la gestión educativa no es la acción individual y solitaria que un agente procura en una institución educativa o en una agrupación de ellas, sino por el contrario, es el actuar conjunto y solidario de una comunidad de personas altamente competentes y comprometidas.

Suelo colocar a la base de la gestión educativa las políticas que en el ramo de la educación un país puede estar impulsando o interesado en implementar en el corto plazo, pues a mi juicio son estas las que enrumban el accionar de las instituciones educativas, donde la gestión realiza la función de mediación entre “lo que espera” y “lo que se concreta”. Sin duda que la concreción a la que me refiero se realiza en la institución educativa y en su entorno, así como en contextos más amplios vinculados con dicha institución. Advierto que esta idea puede parecer contraria al planteamiento clásico que coloca a la reflexión teórica a la base de la práctica, y que ambas configuran las políticas educativas a implementar; yo creo que no, pues entre estos tres elementos: teoría, práctica y política, se genera una imbricación tal, que casi no podemos diferenciar una de otra.

Cuando escribo sobre las políticas educativas, lo hago sobre la base de que éstas sirven para planificar el desarrollo que se espera en el ámbito de la educación, surge aquí otra relación que será imposible pasar por alto: la relación entre planificación educativa y gestión educativa. Tal como escribía en el párrafo anterior, si las políticas educativas enrumban el accionar de las

instituciones educativas, dicho accionar no puede ser espontáneo o fortuito, él mismo requiere una detallada y cuidada planificación que permita alcanzar los mayores niveles de eficacia, eficiencia y efectividad en la labor educativa de las instituciones.

Lo escrito anteriormente requiere que se reconozca en la plenitud de su significado, pues ello se encuentra a la base de uno de los elementos distintivos del paradigma vigente de la educación que riñe con la visión que nos propone el paradigma emergente de la educación en lo relativo a la gestión educativa, me refiero a la clásica distinción entre la “administración educativa” destinada a quienes ocupan la función directiva de las instituciones, y la planificación del quehacer educativo de las mismas, usualmente a cargo del personal docente. Muy por el contrario de esta histórica separación de funciones, la noción renovada de la gestión educativa invita a hacer comulgar ambos procesos, de cara a la búsqueda de mayores logros de aprendizaje entre el estudiantado.

El Plan Social Educativo, que el Ministerio de Educación de El Salvador impulsa, nos invita a convertir la escuela (institución educativa) en el centro cultural de la comunidad, es decir, insta a articular lo educativo, lo cultural y lo social, condición coherente con el enfoque holístico de la educación que propone el paradigma emergente en educación; esto nos lleva a asumir las siguientes dimensiones para la gestión educativa, a saber:

- gestión pedagógico-curricular,
- gestión directivo-institucional,
- gestión administrativo-financiera,
- gestión sociocomunitaria y de convivencia (indispensable para la realidad actual de El Salvador).

El mismo Plan Social Educativo invita a reubicar los planos, de forma que en la cúspide del mismo esté lo educativo y no lo meramente económico, proposición que me permite justificar las dimensiones que he propuesto para la gestión educativa dentro del paradigma emergente en educación:



Una de las características de los tiempos actuales es el cambio en los diferentes planos de nuestras sociedades; dichos cambios impactan a las instituciones educativas en su dirección, organización y gerencia; condición que les exige ofrecer una educación pertinente, congruente con los cambios y con la altura de las exigencias que estos planos demandan. Ya he escrito en otro artículo que en El Salvador “corremos el riesgo de educar para un mundo que no existe”, cuando me refería a una educación descontextualizada, incapaz de leer la realidad actual y de no prever las demandas de los nuevos tiempos. Es en esta vorágine donde la gestión educativa encuentra su total sentido y pleno significado, pues es la disciplina capaz de mantener una acción educadora vigente y actualizada.

He pregonado varias veces, con poco por cierto, que la teleología de la gestión educativa es la mejora de los aprendizajes del estudiantado salvadoreño, su aumento en mayores niveles de logros en todos los saberes. No se trata solo de gestionar la

educación que ofrecen las instituciones salvadoreñas para que administren de mejor manera los recursos con los que cuentan, o abrir variadas fuentes de financiamiento externo para los proyectos que emprenden, o conformar un alto respaldo de la comunidad educativa y del vecindario del entorno para mejorar la convivencia escolar y comunitaria, que sin duda hay que hacerlo y que, como lo he señalado antes, es parte de la labor de gestión, sino que la acción, por antonomasia, que la institución educativa debe realizar y que una buena gestión educativa debe propiciar es “la formación integral del estudiantado” (por si les recuerda el lema del programa educativo que recién administré). Esto, sin duda, nos lleva a repensar la educación que estamos ofreciendo a nuestra niñez, adolescencia y juventud; así como a plantearnos la necesidad de disponer de una renovada concepción sobre su calidad.

Ya nuestro actual Ministro de Educación¹⁰ nos viene advirtiendo que las instituciones educativas

¹⁰ Ing. Carlos Mauricio Canjura.

salvadoreñas necesitan garantizar competencias productivas y ciudadanas entre las personas egresadas del sistema educativo, condición que obliga a revisar la forma y los modos en que en los últimos años se ha venido gestionando la educación en las instituciones educativas, los desempeños alcanzados por los docentes en su labor educadora, el liderazgo educativo ejercido por quienes

dirigen y administran las instituciones, la corresponsabilidad asumida por los padres del estudiantado que se atiende en ellas, así como el presupuesto con que cuentan para solventar las necesidades de recursos para el aprendizaje. Sin duda que entre estas líneas encontramos más de un nicho para una gestión educativa eficaz.

Insumos de la investigación en las escuelas:

Gestión social

La finalidad de las acciones de gestión social desarrolladas en las escuelas está prioritariamente identificada en la búsqueda de una mejoría de la oferta formativa por todos los interlocutores entrevistados. Por ejemplo, alguno declara: *“Para mejorar los aprendizajes, mejorar la infraestructura, enriquecer los procesos pedagógicos, vinculación con las personas que dan apoyo”*. Otros afirman: *“Mejorar la calidad educativa. Atraer a cooperantes para desarrollar los proyectos. Realizar actividades con la participación de toda la comunidad”*. En muchas escuelas, la organización de la gestión social aparece de todas formas muy cuidada y emerge el mantenimiento de cierto nivel de centralización. Por ejemplo: *“La gestión está en manos del equipo directivo, y se limita a la participación del CDE”*.

La participación de la gestión social de la escuela presenta características muy variadas por cuanto concierne la tipología de los interlocutores implicados. Más allá de los actores internos de las escuelas (equipo directivo, docentes y familias) el interlocutor presente en el mayor número de ellas resulta estar constituido por representantes de la unidad de salud y de la alcaldía, aunque sí, respecto a esta última entidad, no faltan indicadores de desinterés: *“pero con la alcaldía mencionan que el apoyo es nulo”*. Numerosas realidades (cerca de un tercio de las escuelas) citan también el involucramiento en la gestión de representantes de las iglesias y de las ONG.

La mayoría de las escuelas declara (y, sobre todo, los directores) utilizar varias opciones para asegurar la gestión social: reuniones en el curso del año para involucrar en la gestión, encuentros periódicos de sensibilización, encuentros de grado. Emerge, a menudo, una gestión informal en la relación entre escuela y territorio: *“La madre de familia dice que todos los docentes son del lugar y tienen una relación de amistad. Cuando hay problemas se comunican con el director y él se entiende con cada docente. Siempre se resuelven los problemas así”*. Otras realidades están más estructuradas: *“Se elaboran planes de trabajo con agentes del territorio. En el sistema integrado se realizan reuniones periódicas con agentes del territorio para realizar actividades”*.

Los exestudiantes vienen frecuentemente a involucrarse (en más de la mitad de las escuelas) en la realización de laboratorios y de eventos particulares dirigidos por parte de la escuela a la comunidad: *“Actividades extracurriculares (torneos deportivos, batucada estudiantil, celebraciones culturales)”*. Se verifica también un involucramiento suyo en abordar problemas unidos con la inclusión de estudiantes con discapacidad. En un número reducido de escuelas, su participación está muy marcada. Por ejemplo, en una realidad escolar: *“Los exestudiantes, ahora en bachillerato, aportan en el servicio social a través de charlas de trata de personas, realizan prácticas profesionales dentro de la escuela (docentes practicantes), técnicos de computo, excursiones, dan charlas junto con la policía, vienen a hacer horas sociales. Participan en ferias de logros (EXPO), encuentros con compatriotas que residen en otros países. Durante las fiestas patronales del municipio participan en actividades artísticas y culturales realizadas por la institución”*.

3.4.2 Consejo Consultivo del Sistema Integrado

El Ministerio de Educación de El Salvador, ha impulsado en los últimos años la participación decidida de diferentes actores y agentes de la comunidad en el quehacer educativo, para ello ha impulsado la conformación de consejos consultivos escolares desde el ámbito local, municipal y departamental. Estos consejos se convierten en un espacio real para la participación y colaboración de los representantes de la comunidad a favor de una mejora sustantiva del quehacer educativo de los centros escolares del territorio; suelen conformarse con representantes de instituciones de gobierno presentes en la localidad, sectores organizados de la sociedad civil que impulsan proyectos y programas en el territorio, y representantes de asociaciones comunales, religiosas y de proyección social.

El Ministerio de Educación cuenta con una normativa específica para este organismo que ya ha demostrado su capacidad de incidir positivamente en la labor educadora de las instituciones por medio del diálogo y la propuesta de acciones de mejora. Por ello, se plantea que cada Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno constituya su propio Consejo Consultivo Escolar con una amplia participación de actores y agentes del territorio donde se encuentre arraigado, a fin de ampliar las oportunidades de desarrollo educativo para el estudiantado de las instituciones que lo conforman.

El Consejo Consultivo Escolar del Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno no solo permite la participación de la comunidad en la labor educativa del sistema, sino que favorece la educación ciudadana de la misma al convertirse en un espacio

para la vivencia y experimentación de prácticas democráticas, donde las políticas, programas y proyectos que el Ministerio de Educación establece se exponen al escrutinio de una comunidad que se ve directamente favorecida por la implementación de las mismas.

Se espera que este Consejo Consultivo acompañe al Consejo de Dirección del Sistema Integrado en la implementación de la propuesta pedagógica del sistema, valore la ejecución de los planes operativos anuales y los recursos que para tal fin se destinan, así como exija la redención de cuentas llegado su momento.

Se asume que la instauración del Consejo Consultivo Escolar del Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno permitirá la irreversibilidad de la política educativa y comprometerá a toda la comunidad local en la sostenibilidad de las iniciativas que permitan la mejora de los aprendizajes del estudiantado y la prestación de una educación con calidad para toda la niñez, adolescencia y juventud escolarizada. (Ábrego y Valencia, 2016f).

3.4.3. Gestión sociocomunitaria y de convivencia en el sistema integrado

El sistema integrado aborda el tema de la convivencia en una orientación de ciudadanía que puede ser asegurada sólo a través de acciones específicas de intervención dirigidas a la comunidad en la que está colocada la escuela. El tema parece ser desarrollado a continuación, de manera convincente, por el documento del Mined *"Proceso de inducción para directores, directoras, subdirectores y subdirectoras de centros escolares en el marco del Plan Social Educativo Vamos a la Escuela"*, Módulo 6 (2014e; pp. 16, 20 y 36).

3.4.3.1 El riesgo social del entorno escolar

La escuela como centro de la cultura, implica una influencia del entorno y de la cultura general, no puede verse como una institución dentro de las cuatro paredes. Por tanto, si la sociedad en general presenta situaciones amenazantes en contra del desarrollo integral de la niñez y juventud, la escuela puede ser vulnerable ante estos peligros. En la gestión del riesgo, la escuela busca fortalecerse ante las situaciones sociales negativas y responder con propuestas de prevención, aspirando construir una cultura de paz.

3.4.3.2 La violencia en la escuela

Uno de los riesgos sociales que por el momento afecta la escuela es la violencia, que se configura como número uno de la problemática. Como ya es sabido, el principal problema que afecta a la escuela actualmente es la violencia creciente proveniente de múltiples fuentes: delincuencia común, tráfico de personas y drogas, crimen organizado, pandillas, acoso, violencia de género e intrafamiliar, etc. Las amenazas mencionadas son elementos generadores de violencia, causando graves consecuencias en el desarrollo del estudiante, sus familias y la comunidad.

El estudiante no es el único receptor de violencia, están aumentando los casos de violencia en contra de educadores, por parte de estudiantes o de sus familias. Ningún sector de la comunidad educativa está exento de violencia; por tanto, desde la gestión escolar, se promueven alternativas para lograr una cultura de paz a través de la promoción de la convivencia sana, la resolución de conflictos y las alternativas a la violencia.

Desde la gestión escolar, hay dos estrategias concretas para trabajar el tema de la violencia en la escuela de tiempo pleno. Las actividades integrales de cultura, arte y deporte proveen alternativas para desarrollar competencias como medidas de prevención de violencia; busca alianzas con distintas instituciones de

la comunidad, como las ONG, las alcaldías, las familias, para dar sostenibilidad a estos programas curriculares y promover que el trabajo educativo vaya más allá de las paredes del recinto escolar.

Por otra parte, en la organización escolar, el equipo directivo facilita una reflexión con el equipo docente para identificar las estrategias de prevención de la violencia dentro del centro escolar, de acuerdo a la realidad del mismo.

Un punto de vista para manejar la cultura de paz es la paz positiva, que busca la armonía social, la justicia, la igualdad y la eliminación de la violencia en todas sus formas. Trabaja hacia las relaciones sanas y la satisfacción de las necesidades de las personas. Representa acciones pacíficas y armoniosas como cultura, está inmersa en todas las actividades como escuela, comunidad y sociedad.

Para crear un proceso de construcción de la paz liderado por el equipo directivo, al interior de la escuela y el aula, se fomentan acciones tales como las siguientes:

- afirmar la autoestima de cada una de las personas de la comunidad educativa, como estudiantes, docentes, personal de apoyo, familia, dirección, etc.;
- desarrollar el sentimiento de confianza en uno mismo y en las demás personas;
- fomentar la capacidad de compartir y comunicar ideas y sentimientos de una manera constructiva;
- propiciar el análisis y la resolución de conflictos y problemas en beneficio de las personas involucradas;
- promover la unidad, valorar y respetar la diversidad.

La construcción de la paz es el camino para transformar las relaciones hostiles en relaciones pacíficas entre las personas. Una relación hostil típica que se debe contrastar es el hostigamiento o acoso escolar.

3.4.3.3 La gestión escolar y el riesgo

Ante la realidad del riesgo social y ambiental presente en la comunidad educativa, la escuela debe asumir la responsabilidad de la reducción de ese riesgo de forma preventiva y una adecuada intervención ante los desastres. Los procesos de gestión escolar que desarrolla el equipo directivo fortalecen la capacidad de la comunidad educativa de prevenir e intervenir.

3.4.4 Gestión institucional y organizacional en la escuela inclusiva: plan escolar anual y plan operativo anual

3.4.4.1 Plan escolar anual (PEA)

A nivel de planificación operativa institucional, cada centro educativo define su propia estrategia, intentando que esta sea un proceso sencillo, participativo, pertinente y significativo para el abordaje de los procesos financieros enfocado al quehacer de la educación inclusiva. Los centros escolares se deben alinear a estas orientaciones y remitirse a las que el Mined establece para los centros de Educación Parvularia, Básica y Media.

El PEA es útil porque permite a la comunidad educativa llevar a la práctica los objetivos específicos y las actividades que se ha propuesto realizar, haciendo un mejor uso y gestión de los recursos.

Para lograr los objetivos específicos del PEA se toman en cuenta los siguientes aspectos:

- los acuerdos de gestión,
- las actividades mencionadas en el calendario escolar,
- las actividades que hacemos todos los años,
- el inicio y el fin del año escolar,

- el inicio y final de las clases y los períodos de evaluación de los aprendizajes.

Al mismo tiempo, para seleccionar las actividades que se realizan en el PEA se deben tomar en cuenta los recursos financieros, humanos o lo que podemos gestionar como centro educativo.

Es por eso que las escuelas inclusivas de tiempo pleno deben contar con un plan escolar anual, este debe estar fundamentado en el rediseño de la escuela y del aula que plantea el Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela.”

Para elaborar el plan escolar anual se requiere lo siguiente:

- organización de la comunidad para su caracterización y análisis situacional del centro educativo en relación con el cumplimiento del derecho a la educación;
- priorización de los problemas y principales causas de la comunidad donde está inmersa la institución;
- elaboración de los objetivos y actividades anuales, logros esperados, responsables, tiempo, recursos y presupuesto, de acuerdo a la propuesta pedagógica;
- planificación didáctica;
- evaluación trimestral.

El plan escolar anual debe considerar estrategias para lograr el disfrute de todos los derechos de la niñez, protección, equidad e igualdad. Para la ejecución del presupuesto, debe atenderse la normativa “Administración de los Recursos Financieros” y las regulaciones que el Ministerio de Educación dicte para normar la transferencia, ejecución y liquidación de fondos.

El organismo de administración escolar (llámese Consejo Directivo Escolar, Consejo de Dirección o de cualquier otra forma) debe rendir cuentas de la ejecución del plan escolar anual, el desarrollo de sus actividades y el logro de sus objetivos, de forma pública, a toda la comunidad al finalizar cada año; así mismo, debe rendir cuentas a la dirección departamental

de educación, presentando el PEA como documento de respaldo de la liquidación de fondos provenientes de transferencias del Estado.

3.4.4.2 Plan operativo anual (POA)

El plan operativo anual (POA) es una herramienta de planificación que permite gerenciar y ordenar, de forma lógica, las acciones de cualquier unidad organizativa; tiene como objetivo fundamental orientar los procesos de trabajo, precisando los objetivos para lograr resultados de forma operativa, ejecutables, medibles y evaluables en el corto plazo.

El plan operativo anual es un instrumento que debe vincularse al presupuesto, por cuanto supone concretar lo planificado, tomando en cuenta las capacidades y la disponibilidad real de recursos.

El plan operativo anual debe ser viable según la capacidad de ejecución que tenga el sistema integrado (SI) para ejecutarlo de acuerdo al requerimiento y las posibilidades de recursos financieros y materiales que existan para lograr el cumplimiento de las metas.

Con base en la propuesta pedagógica del sistema integrado, el equipo de directores de ese sistema elabora el presupuesto para financiar las metas y actividades programadas en el POA, que viabilizan el desarrollo de la EITP y sus estrategias.

El presupuesto del SI se elabora tomando como base los recursos enlistados en el POA, se realiza un análisis de los recursos existentes y su optimización para el desarrollo de las actividades de la escuela inclusiva.

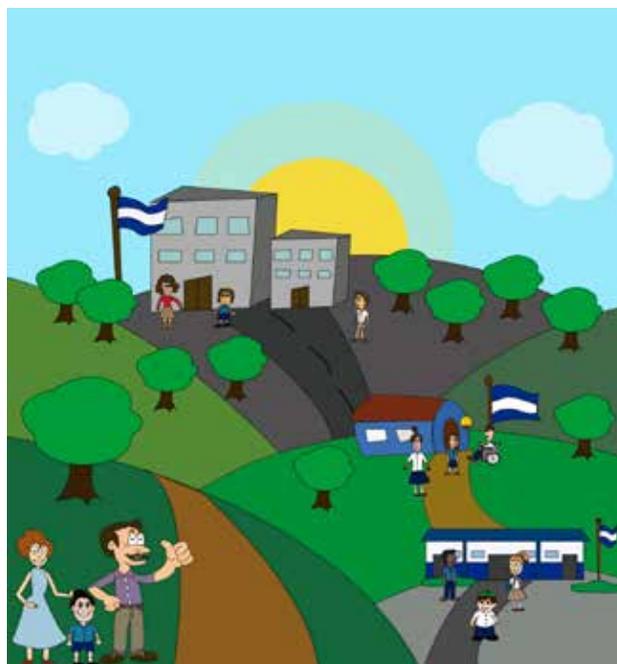
La operación y funcionamiento del sistema integrado debe considerar las áreas y rubros de operación establecidos en el *Instructivo para la gestión, ejecución y liquidación del presupuesto escolar vigente*.

Estas áreas y rubros son los siguientes:

- Materiales educativos.

- Laboratorios para el aprendizaje.
- Alimentación y salud escolar.
- Instructores, docentes y personal administrativo.
- Reparaciones menores y mantenimiento preventivo o correctivo.
- Construcción de aulas provisionales.
- Compra y reparación de mobiliario.
- Proyectos productivos que tengan relación con el currículo.
- Reorientación de economías presupuestarias.
- Otros recursos asociados a la implementación del SI EITP, como transporte escolar, alimentación por medio de convenio.

En el POA, debe considerarse el presupuesto para la organización de la oferta formativa anual del SI EITP, los retos y acuerdos pedagógicos establecidos en la propuesta pedagógica para la atención del estudiantado de acuerdo a sus intereses, necesidades, problemas y aspiraciones (Mined, 2014d).



Los procesos de planificación operativo-participativa deben enfocarse e impactar en lo pedagógico, garantizando que los acuerdos de la propuesta pedagógica se cumplan para el año en el cual se está planificando. El sentido de este procedimiento es contribuir a la calidad educativa, lo cual debe quedar claramente establecido en el POA. Lo que se pretende es tener una educación con pertinencia local, por lo tanto es necesaria la integración de otras instituciones u organizaciones del entorno en el proceso de elaboración del POA, esto lo convierte en un instrumento útil que facilita la conducción del trabajo educativo a nivel local y comunitario para impactar en la calidad educativa del territorio.

En general, la planificación institucional (propuesta pedagógica y POA) debe cumplir cuatro características fundamentales: participativa, inclusiva, articulada y, por consiguiente, integradora.

3.4.5 Gestión administrativa y financiera en la EITP

La ejecución presupuestaria en educación representa un reto para el sistema educativo en general y los centros educativos en particular. La ejecución del presupuesto público en Educación apenas representa un 3.14 % del PIB, (Unicef, 2013). Varios factores han determinado que esta situación sea así. En primer lugar, el proceso de conformación del presupuesto en nuestro país establece techos presupuestarios a los diferentes ramos, lo que generalmente no responde a las proyecciones de mejora de la calidad educativa. En segundo lugar, el Presupuesto General de la Nación continúa siendo bajo, como consecuencia de la reducida recaudación fiscal y el lento crecimiento de la economía.

En un contexto como este, de alta restricción fiscal, con un presupuesto poco flexible y en el que existe una alta presión de los recursos fiscales para el financiamiento de otros sectores, la voluntad política que se requiere para financiar la educación debe traducirse en la conformación de una ley que establezca el crecimiento gradual y sostenido del presupuesto del ramo de Educación hasta alcanzar el 6 % del

PIB, en lo que se vienen haciendo esfuerzos desde el Mined, organizaciones de educación y movimientos de la sociedad civil.

Sin embargo, no sólo se trata de más recursos, sino más bien de la concepción para la ejecución del mismo. El Modelo de SI ETP plantea el presupuesto escolar como uno de los medios para el desarrollo y concreción de la propuesta pedagógica, por tanto la definición es a la inversa de como tradicionalmente se ha realizado, el modelo orienta a los centros educativos a pasar de “cuánto tengo, para ver qué hacemos” a “qué necesitamos desarrollar en la comunidad para definir cómo se invierten los recursos con los que se cuenta”. El presupuesto escolar debe ser siempre el reflejo de la oferta educativa territorial, y la propuesta pedagógica, del sistema integrado o conglomerado de centros educativos.

3.4.5.1 Presupuesto escolar al servicio de la propuesta pedagógica

El plan escolar anual debe reflejar su inversión en la ejecución de estrategias para lograr el pleno goce de los derechos de la niñez, protección, equidad e igualdad, desde el ámbito del modelo pedagógico de la escuela inclusiva, que están definidas en los acuerdos de la propuesta pedagógica.

Para la ejecución del presupuesto, debe atenderse la normativa y las regulaciones que el Ministerio de Educación dicte para la transferencia, ejecución y liquidación de fondos y otros recursos.

Asimismo, es necesario establecer estrategias que aseguren su implementación, como ampliar la base de datos de contribuyentes, incrementar los impuestos directos, revisar la focalización de los subsidios, incrementar impuestos a artículos suntuarios, entre otros.

De manera paralela, el incremento del financiamiento de la educación debe basarse en la eficiencia y equidad en el uso de los recursos. Esto debe traducirse en estrategias

que permitan aprovechar al máximo todos los recursos, garantizar el cumplimiento de las metas comprometidas y distribuir de una manera más equitativa el presupuesto en los diferentes niveles educativos. Es por eso que el organismo de administración escolar debe garantizar el uso de los recursos en función de la propuesta pedagógica, aprobar y rendir cuentas de la ejecución del plan escolar Anual, del desarrollo de sus actividades pedagógicas en las que se ha realizado su inversión, y del logro de objetivos de forma pública a toda la comunidad al finalizar cada año; así mismo debe rendir cuentas, también, a la dirección departamental de educación presentando el plan y comprobantes, como documentos de respaldo de la liquidación de fondos provenientes de transferencias del Estado.

En la gestión escolar se vincula la intencionalidad compartida de ampliar las oportunidades educativas para que el estudiante complete los niveles educativos y, de esta manera, elevar la calidad de sus aprendizajes, lograr su permanencia en las sedes escolares, llevarle a la finalización exitosa de sus estudios y rescatar el papel de socialización de la escuela. Por lo anterior, lo que se planifica, organiza, administra, gestiona, ejecuta, desarrolla e invierte dentro de un Sistema Integrado de EITP debe estar en función de lo mencionado.

Lo anterior se logra por medio de la propuesta pedagógica que en coordinación con el Consejo de Dirección permite analizar las posibilidades financieras, el talento humano, los recursos materiales, aportes del gobierno y de todas aquellas disponibilidades existentes en el SI EITP que puedan contribuir al desarrollo de la misma. En el plan se concentran las acciones concretas y prioritarias a ejecutar a corto plazo". (Mined, 2014d, p. 13).

Lo estipulado en un SI EITP deberá ir paralelo a una administración que tenga como fin la formación integral de la persona, para lo cual debe orientar el diseño y desarrollo del currículo con los enfoques siguientes: humanista, constructivista y socialmente comprometido. Esto deberá estar evidenciado en la propuesta pedagógica adoptada en un SI EITP y en el plan operativo anual de las sedes o instituciones educativas.

En lo referente a la gestión administrativo-financiera, una estructura administrativa debe ser más flexible y con la representación de todos los sectores de la escuela: comisión directiva, o cuerpo directivo, o Consejo Directivo Escolar, (en lugar de un solo director que detente la toma de decisiones) para evitar la centralización y el autoritarismo. Se toman decisiones democráticas, evitando la monopolización de las decisiones en la dirección e impulsando la participación de los docentes y de todos los miembros de la comunidad educativa. Existe mayor flexibilidad a los cambios, apertura a nuevas estrategias de la gestión escolar. Se da un apoyo financiero y material.

En el marco del Plan Social Educativo, la gestión administrativa de los centros educativos que forman el sistema integrado incluye lo siguiente:

- la gestión financiera, como la planeación, ejecución y liquidación de ingresos económicos provenientes del Mined a través del presupuesto escolar; también se incluyen ingresos propios y donaciones de otros sectores de la comunidad;
- la gestión de materiales o bienes, como infraestructura, equipos, recursos didácticos no gastables, etc.;
- la gestión del registro académico, como matrícula con enfoque de derechos, asistencia, registro de calificaciones y promoción;
- la gestión del talento humano, como el personal docente, directivo y administrativo.

3.4.5.2 Rol del Consejo Directivo Escolar como parte de la organización del SI EITP

Dada la importancia que la educación tiene para la formación del individuo y la sociedad, las decisiones de los servicios educativos no pueden depender de una sola persona o sector, por lo que debe existir espacio de participación en la dirección y funcionamiento de la escuela. Por esta razón, el Ministerio de Educación

promueve al interior de cada centro educativo la constitución del Consejo Directivo Escolar (CDE) para apoyar y contribuir a mejorar la calidad de los procesos técnicos administrativos que se realizan en la prestación de los servicios educativos.

El CDE es una organización interna de las instituciones educativas oficiales que integra al director, a representantes de los educadores, de los padres de familia y de los estudiantes para la toma de decisiones en la administración de los servicios educativos.

Esta organización actúa como cogestora en la provisión de los servicios educativos, y tiene como competencias: definir prioridades del centro educativo, aprobar y divulgar el plan escolar anual (y el presupuesto correspondiente); así como gestionar los recursos humanos y financieros asignados o necesarios.

El Consejo Directivo Escolar existe como un organismo colegiado, por lo que sus decisiones son tomadas en conjunto. Ningún miembro tiene autoridad especial o individual por formar parte de él, salvo en aquellos casos que tengan delegación especial por escrito.

Funciones y Competencias del Consejo Directivo Escolar

- **Planificación de las actividades y recursos del centro educativo:**

- Conocer y discutir la problemática del centro educativo y buscar soluciones en conjunto.
- Conocer, aprobar y divulgar la programación escolar anual.
- Conocer y aprobar el presupuesto del centro educativo con base a la programación escolar anual.
- Gestionar y suscribir los proyectos que fueren necesarios para apoyar el desarrollo del centro educativo.
- Hacer uso óptimo de los recursos.

- **Administración de recursos humanos:**

- Aprobar la planta del personal docente y administrativo necesaria para el cumplimiento de las metas del centro educativo.
- Seleccionar o solicitar la selección del personal docente de conformidad a la Ley de la Carrera Docente.
- Dar seguimiento al desempeño del recurso humano asignado al centro educativo, de acuerdo a las regulaciones que establece la Ley de la Carrera Docente.
- Solicitar al Tribunal Calificador su intervención en aquellos casos que de acuerdo a la ley sea necesario.
- Iniciar ante la Junta de la Carrera Docente correspondiente los procesos necesarios para la aplicación de sanciones y cumplir con los requisitos que aquella le hagan.
- Ejercer las acciones correspondientes en la jurisdicción contencioso administrativo una vez agotada la vía administrativa prevista por la Ley de la Carrera Docente.
- Asignar las plazas de acuerdo al fallo del Tribunal Calificador.
- Promover incentivos al desempeño de los miembros de la comunidad educativa en el centro escolar.
- Facilitar las auditorías de personal.
- Las otras que determine la ley.

- **Administración de recursos físicos y materiales:**

- Velar por que los recursos existentes sean necesarios para el buen funcionamiento del centro educativo.
- Adquirir bienes y contratar los servicios que sean necesarios para el cumplimiento de sus objetivos.

- Celebrar actos y contratos de conformidad a la ley.
 - Dar seguimiento a la recepción y distribución de los nuevos recursos (textos, materiales, etc.).
 - Dar seguimiento al mantenimiento de la infraestructura y equipo del centro educativo.
 - Custodiar los bienes adquiridos antes y durante su gestión, los cuales pasarán a ser patrimonio del Estado.
 - Autorizar el uso de las instalaciones educativas para actividades de la comunidad educativa.
- **Administración de recursos financieros:**
 - Manejar los fondos en cuenta bancaria mancomunada por el presidente, tesorero y un concejal de los educadores en el Consejo.
 - Hacer uso racional de los recursos y cumplir con los compromisos financieros adquiridos.
- Velar por la efectiva transferencia de los recursos al nivel local, para cumplir con la programación anual de gastos.
 - Autorizar, administrar y decidir sobre la totalidad de los fondos que ingresan o egresan en el centro educativo.
 - Regular las actividades que generan ingresos financieros.
 - Facilitar las auditorías financieras proporcionando información necesaria.
 - La administración de todos los recursos financieros será exclusiva responsabilidad del Consejo Directivo Escolar a través del tesorero. No deberá abrirse cuentas personales o individuales o por sector.

¿Quiénes forman el Consejo Directivo Escolar?

De acuerdo con la Ley de la Carrera Docente, en su artículo 49, cada institución educativa debe constituir un Consejo Directivo Escolar, integrado por los siguientes miembros:



- El director del centro educativo, quien será el presidente y representante legal del Consejo Directivo Escolar. En ausencia del director, el subdirector será el suplente.
- Tres representantes de los padres de familia, uno de ellos será el tesorero del Consejo Directivo Escolar y los demás, directivos; cada uno con su respectivo suplente.
- Dos representantes del Consejo de Profesores, uno de ellos será el secretario y el otro, el directivo docente con firma autorizada. Cada uno con un suplente.
- Dos representantes del sector de estudiantes, de doce años cumplidos o más. Cada uno tendrá su suplente.
- En las instituciones educativas, donde por necesidad del servicio, haya más de un subdirector, el suplente será electo por el Consejo de Profesores, en votación secreta.
- En los centros de educación parvularia y especial, el Consejo Directivo Escolar, estará integrado por el director, sector docente y el sector de padres de familia. En los centros escolares en donde laboran menos de tres profesores, el Consejo Directivo Escolar se integrará proporcionalmente.

El Ministerio de Educación promueve al interior de cada centro educativo, la constitución del Consejo Directivo Escolar (CDE) para apoyar y contribuir a mejorar la calidad de los procesos técnicos administrativos que se realizan en la prestación de los servicios educativos.



3.5 Asistencia técnica¹¹

3.5.1 La asistencia técnica en la EITP

En el Modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, el énfasis de la asistencia técnica de las instituciones educativas de El Salvador parte de reconocer que existe una configuración particular en los agrupamientos territoriales de nuestro país, donde la realidad material se reproduce de maneras diversas, ello obliga a romper con la homogenización de la atención que se brinda a las instituciones educativas, principalmente en lo relativo al modo y forma en que se les asiste para superar las deficiencias pedagógicas, didácticas, metodológicas y evaluativas de los aprendizajes del estudiantado.

Cada agrupamiento territorial, donde cabe la escuela, la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno y los sistemas integrados relacionados con esta última, cuentan con características demográficas, geográficas, económicas, sociales, antropológicas, históricas, ambientales, políticas, entre otras, que definen el tipo de persona que forma y educa en dicho territorio; por tanto, resulta imposible pensar en una sola forma de atender tal diversidad, pues estas condiciones configuran la etnografía del aula que el personal docente atiende día a día en las instituciones educativas.

Sin duda que la asistencia técnica, para que cumpla con su cometido, deberá llegar a trastocar los “procesos del aula”, vista como el espacio y momento en que los aprendizajes del estudiante se suscitan. Ya el Plan Social Educativo esbozaba en su propuesta de modelo educativo, la necesidad de “rediseñar el aula y la escuela”, proposiciones que no pueden perderse de vista en esta nueva perspectiva de acercamiento a las instituciones educativas.

En este marco, la “asistencia técnica” se entiende como el proceso de acompañamiento

técnico-pedagógico que se realiza a favor del personal docente y directivo de las instituciones educativas del país, que tiene por finalidad favorecer la cualificación del quehacer docente por medio del desarrollo de competencias profesionales que les permita la mejora continua de su práctica directiva y pedagógica y por ende alcanzar mayores logros de aprendizaje entre el estudiantado.

Al concebir la asistencia técnica como un proceso de acompañamiento técnico-pedagógico, presupone que quien se ocupe de la misma debe realizar una labor de “mediación pedagógica”, que consiste “en la tarea de acompañar y promover el aprendizaje”, donde *acompañar* significa “ir en compañía de”, y *promover*, “Iniciar o impulsar una cosa o un proceso, procurando su logro.” Esta concepción propone dos vías hacia las cuales dirigir la labor de la asistencia técnica, veamos: la primera, hacia la persona que realiza la función, es decir, asegurando que su accionar sea en sí mismo una acción mediada, que permita el desarrollo de las competencias esperadas entre las personas que asiste; la segunda, hacia el hecho de favorecer que el docente o directivo, al que ha asistido, se convierta, a la vez, en un mediador pedagógico de los aprendizajes que posibilita en el aula.

3.5.1.1 Tipología y responsables de la asistencia técnica

En este sentido, la asistencia técnica (AT) se convierte en una instancia del Mined para servir a los centros escolares en su quehacer cotidiano, y se prevé realizarla por medio de la atención que se brinde en cuatro áreas en particular, a saber:

1. Asistencia técnica pedagógica (ATP).
2. Asistencia técnica en gestión escolar (ATG).
3. Asistencia técnica en arte, cultura, recreación, deporte y ciudadanía (ATACRDC).

¹¹ Este apartado ha sido transcrito íntegramente de Ábrego E., Valencia R., (2016c).

4. Supervisión de políticas, planes y programas educativos (SPPPE).

3.5.1.2 Asistencia técnica pedagógica

La *asistencia técnica pedagógica* irrumpirá directamente en la labor pedagógico-curricular que el docente realiza en el aula, atendiendo en el mediano plazo, las demandas de acompañamiento técnico-pedagógico por área de especialidad y nivel educativo.

La apuesta primera tiene que ver con el ordenamiento del aula, donde se parta de una adecuada planificación del acto educativo que el docente activa en los espacios de aprendizaje del centro escolar (entre ellos el aula), que contemple los recursos y materiales educativos necesarios para generar una mediación pedagógica de los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales), el empleo de metodologías activas y de técnicas e instrumentos que permitan la constatación oportuna de los aprendizajes que el estudiantado está alcanzando. Por supuesto, todo con miras al logro de competencias académicas, productivas y ciudadanas.

Para lo anterior, se vuelve necesario la identificación o montaje de diversos espacios para el aprendizaje (aseguradores de calidad) tanto al interior como fuera del centro escolar, donde —a manera de ejemplo— la biblioteca se convierte en el repositorio natural de saberes con que cuentan la institución y desde la cual se pueden activar múltiples dispositivos que susciten la competencia de lectoescritura; la actitud indagadora que germine en la investigación; la identificación, organización y análisis de la información; y la producción de nuevos saberes.

Lo descrito hasta este momento implica que se deberá contar con docentes expuestos a una actualización y formación encaminada al dominio de la disciplina, didáctica, metodología y modelos de evaluación de los aprendizajes y de las competencias establecidas en el currículo nacional.

Ha de asumirse que el eje para la asistencia técnica está pautado en la propuesta pedagógica

de los centros educativos o del Sistema Integrado de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en particular, por ello se garantizará desde ella que este instrumento esté disponible en las instituciones sujetas a esta acción y que la misma se actualiza con la regularidad necesaria para mantener vigente su accionar.

Una intervención de la AT desde una vertiente científica deberá permitir, en el mediano plazo, entre otras acciones estratégicas, las siguientes:

- planificación oportuna de los aprendizajes a desarrollar entre el estudiantado;
- utilización de metodologías activas e innovadoras para el aprendizaje;
- mediación pedagógica de los aprendizajes por parte del docente;
- instalación de una cultura renovada de observación, modelaje y análisis de “clase” por agente foráneo o entre pares.

3.5.1.3 Asistencia técnica en gestión escolar

Hay que reconocer que el sobrecargar al asistente técnico pedagógico en la atención de aspectos que tienen que ver con la vida escolar de los centros educativos ha diezmado la posibilidad de éstos de llegar al aula. Por ello se vuelve necesario destinar personal especializado que se ocupe del quehacer directivo, organizacional, administrativo y financiero del centro escolar.

Partiendo de la propuesta pedagógica, existente en la institución o en el sistema integrado, el asistente técnico de gestión escolar se ocupará de viabilizar todo lo relativo a la gobernanza de la institución o sistema integrado, centrandolo parte de su actuar en el Consejo Directivo Escolar, el Consejo de Directores, Consejo de Docentes, Consejo de Estudiantes y Consejo de Padres y Madres de Familia.

Muchos de los elementos de la gobernanza del centro y del sistema integrado también estarán bajo la responsabilidad de este agente,

de forma que garantice la operatividad de los mismos a fin de generar las condiciones que permitan que otros agentes realicen la labor de aula.

3.5.1.4 Asistencia técnica en arte, cultura, recreación, deporte y ciudadanía

Dado que cada dirección departamental de educación (DDE) ya cuenta con un Departamento de Arte, Cultura, Recreación, Deporte y Ciudadanía, será este el que dirija su accionar hacia el área curricular de la Educación Artística, Educación Física y las asignaturas vinculadas con la Educación Ciudadana. Así como de relacionar las artes, deportes y actividades de recreación con las otras asignaturas del currículo nacional, manteniendo siempre vigentes las acciones extracurriculares que permitan la convivencia y el compartir con la comunidad.

Se espera que la labor de los equipos técnicos en mención en este apartado, cumpla una función especializada en la asistencia técnica de los centros educativos, pasando a apoyar las labores de aula que el docente especialista en Educación Artística, Educación Física y Educación Ciudadana (o Educación Moral, Urbanidad y Cívica) puedan requerir. De igual manera, habrá de diseñarse una asistencia particular para aquellos docentes no especialistas que deben atender estas

asignaturas.

Al conocer los programas de estudio de las diferentes asignaturas del currículo nacional vigente para la Educación Básica, deberán poner al servicio de las otras asignaturas del currículo la epistemología de los diferentes lenguajes del arte, el deporte, la recreación y la ética para apoyar el desarrollo de diversos contenidos; así mismo, podrá relacionarse con dichas asignaturas por medio del empleo de metodologías y técnicas específicas de estos campos del saber.

3.5.1.5 Supervisión de políticas, planes y programas educativos

El Estado, por medio de sus instituciones, principalmente el Ministerio de Educación, impulsa en el sistema educativo salvadoreño una serie de políticas, planes, programas y estrategias educativas que buscan operar los fines y objetivos de la educación nacional. Tales políticas, planes, programas y estrategias necesitan de una supervisión permanente que garantice que el Estado está colocando los recursos de manera estratégica en el mapa educativo del país a fin de generar los mayores impactos en su intervención.

De igual manera, se necesita verificar los beneficios o aportes de la acción educadora del Estado en la población escolar, para ello se vuelve



necesario constatar el cumplimiento de las diferentes leyes y normativas que regulan la educación en El Salvador, de forma que se pueda crear una cultura de legalidad en la actuación de los diferentes actores vinculados con la educación.

3.5.2 Los equipos técnicos pedagógicos en los sistemas integrados de la EITP

La gestión del talento humano en los territorios donde se organizan los sistemas integrados de escuela inclusiva de tiempo pleno se convierte en uno de los principales aseguradores de calidad con los que cuenta para favorecer un mayor logro de aprendizajes entre el estudiantado que asiste a los centros escolares que los componen.

Desde finales del año 2014 se inició la implementación del Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio del Sector Público, y un buen número de docentes se han incorporado a especializarse en alguna de las disciplinas que se ofertan, llegando a conformar un núcleo de especialistas que se encuentran

diseminados en todo el territorio nacional y que son un agente dinamizador en potencia de buenas prácticas.

Muchos de estos docentes pueden organizarse a fin de acompañar diversos procesos pedagógicos que se impulsen en los sistemas integrados, así se vislumbra que tras la iniciativa del asistente técnico pedagógico designado por el Ministerio de Educación para cada uno de los sistemas integrados, se pueda ir invitando a estos docentes especialistas a fin de que constituyan junto a su persona un “equipo técnico pedagógico” del sistema.

Se espera en el mediano plazo que estos equipos atiendan por nivel y especialidad las necesidades pedagógicas del sistema integrado; mientras eso llega, la asistencia técnica puede variarse a favor de la formulación de una caracterización pedagógica del profesorado y estudiantado del SI, así como en el diseño, implementación y evaluación de la propuesta pedagógica.

En el mediano plazo se espera contar con equipos técnicos pedagógicos que atiendan los siguientes niveles y especialidades:

<p>Primera Infancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Inicial ▪ Educación Parvularia ▪ Educación Inclusiva ▪ Educación Especial ▪ Atención al multigrado ▪ Gestión Directiva ▪ Otras 	<p>Educación Básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Inclusiva ▪ Atención al multigrado ▪ Matemática ▪ Ciencia, Salud y Medio Ambiente ▪ Lenguaje (1.º y 2.º ciclos) ▪ Lenguaje y Literatura (tercer ciclo) ▪ Estudios Sociales (1.º y 2.º ciclos) ▪ Estudios Sociales y Cívica (tercer ciclo) ▪ Inglés ▪ Educación Artística ▪ Educación Física ▪ Gestión Directiva
<p>Educación Media:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Inclusiva ▪ Matemática ▪ Ciencias Naturales (física, química y biología) ▪ Lenguaje y Literatura ▪ Estudios Sociales y Cívica ▪ Inglés ▪ Educación Física ▪ Gestión Directiva ▪ Otras 	<p>Educación permanente de personas jóvenes y adultas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Inclusiva ▪ Matemática ▪ Ciencias Naturales (física, química y biología) ▪ Lenguaje y Literatura ▪ Estudios Sociales ▪ Inglés ▪ Otras

En cualquier caso, un “equipo técnico pedagógico” atenderá un sistema integrado, y desde ahí las particularidades con las que el mismo esté conformado. En este sentido, buscará el acompañamiento directo a los procesos pedagógicos del aula, armonizar la asistencia técnica pedagógica de los diferentes niveles educativos y asignaturas, mediar con los docentes para que estos planifiquen y modifiquen positivamente su práctica pedagógica

en el aula. Así mismo, asumir los programas y proyectos dirigidos a los problemas pedagógicos identificados en la caracterización realizada en el sistema integrado, particularmente en el componente pedagógico. De igual manera, dará seguimiento y apoyará el monitoreo de las mediciones dirigidas a evaluar si se están logrando las competencias ciudadanas y productivas en los niños, adolescentes y jóvenes escolarizados, a lo largo de su estadía en el sistema educativo.

Insumos de la investigación de las escuelas:

Asistencia técnica

Casi la totalidad de los directores afirma que la asistencia técnica en las escuelas está realizada, sobre todo, por los asistentes técnicos pedagógicos. El 50 % de estos añade que la actividad de asistencia está desarrollada por otros técnicos del sector público o privado, y menos de un tercio afirma que son los expertos de la cooperación internacional los que ofrecen este apoyo. Algunos de los entrevistados han entrado en el mérito de la calidad del servicio ofrecido por el Mined subrayando algunos puntos críticos, por ejemplo un director recalzó que *“le visitan a menudo, pero que no se ponen de acuerdo y, por lo tanto, a veces, pierde el tiempo repitiendo la información. El asesor de nivel central de la unidad de asistencia técnica hace un trabajo pedagógico, el resto es más administrativo”*. El proceso de asistencia técnica es fundamental en la búsqueda del desarrollo y mejoría del Modelo de EITP, por este motivo debe ser reforzado.

Cerca los dos tercios de los directores y la mayor parte de los ATP entrevistados han afirmado que las principales finalidades de la asistencia técnica son acompañar la dimensión pedagógica y didáctica y aquella administrativa y de gestión. Un director ha opinado que *“La Cooperación Italiana apoyó principalmente en los procesos pedagógicos y actualización y promoción de la propuesta pedagógica”*.

A la pregunta sobre cómo la escuela organiza los procesos de asistencia técnica, el 50 % de los directores afirma como lo mencionado por un director, *“aprovechar los recursos humanos más formados del centro escolar”*. Esta estrategia es fundamental en esta fase de desarrollo del tiempo pleno, porque hay, de hecho, algunos centros escolares piloto que han alcanzado resultados significativos y esto gracias al liderazgo de algunos directores que han sabido motivar y activar una real y profunda transformación de la cultura y de la propuesta educativa del propio centro. Al compromiso del director va, seguramente, añadido aquel de numerosos docentes que han sido capaces de iniciar, y en algunos casos casi consolidar, prácticas pedagógicas y didácticas en la política de la educación inclusiva y del tiempo pleno.

Estos actores representan un patrimonio importante para el sistema educativo que podría aprovecharse para apoderarse de otros centros escolares ubicados en el mismo territorio o zona colindantes. Esta acción podría obtener resultados significativos si coordinados y realizados en sinergia con la dirección departamental, el asistente técnico pedagógico o los asistentes técnicos pedagógicos que operan en la misma comunidad.

La mayor parte de los directores afirma que, en los últimos cinco años, la asistencia técnica ha sido realizada con un enfoque inclusivo y, en efecto, uno de ellos recuerda que *“Han abordado casos de estudiantes para incluirlos en la escuela. Realizan reuniones para recomendar acciones a realizar para la atención a la diversidad”*.

Respecto a los principales resultados obtenidos con la asistencia técnica en la práctica pedagógica, cerca del 50 % de los directores recuerda el empoderamiento del equipo directivo y docentes sobre el tema de inclusión, el aumento de estrategias didácticas activas y la mejoría de los indicadores educativos.

La mayor dificultad que los 2/3 de los directores evidencian, respecto al proceso de asistencia, es aquella de la discontinuidad, subrayando, entonces, la necesidad de reforzar este servicio, porque es ciertamente indispensable para mejorar la implementación y la calidad del Modelo de EITP en los diferentes contextos escolares. Uno de los directores recalca que *“No ha habido falta de conocimientos, sino falta de tiempo, a veces vienen con prisa y no hay cómo terminar la agenda”*. Otro punto crítico subrayado sobre el rol de los ATP del Mined por uno de los entrevistados es el siguiente: *“Sobrecarga de papeleo, las funciones que les dan no son pedagógicas, son más administrativas y ya no les queda tiempo para atender lo pedagógico”*.

En fin, uno de los comentarios recogidos que resume otra vez más la importancia de la función de asistencia técnica para el regular funcionamiento de las escuelas es el siguiente: *“La asistencia técnica es vital en cada uno de los procesos de la institución, es importante implementar estrategias de asistencia técnica que respeten los procesos de las instituciones y que enfatizan en los procesos y no solamente en los productos, teniendo una visión compartida y en beneficio de la escuela.”*

Todo lo afirmado es particularmente importante para las escuelas que están en la fase inicial o de consolidación del Modelo de EITP, en el cual el apoyo al proceso es diferente en cada realidad, en cada escuela. Es importante que esta tenga la posibilidad de construir, a partir de elementos compartidos en el plano político y teórico, la propia propuesta de tiempo pleno, respetando las características y los tiempos de transformación de la propia institución y comunidad educativa.

Referencias

- Ábrego, E. y Valencia, R. (2016a). *Consejo Consultivo del Sistema Integrado*. San Salvador, El Salvador: Mined.
- Ábrego, E. y Valencia, R. (2016b). *Consejo de Dirección*. San Salvador, El Salvador: Mined.
- Ábrego, E. y Valencia R. (2016c). *La Asistencia Técnica en el modelo de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador*. San Salvador, El Salvador: Mined.
- Ábrego, E. y Valencia, R. (2016d). *Los Equipos Técnicos Pedagógicos en los Sistemas Integrados de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno*. San Salvador, El Salvador: Mined.
- Ábrego, E. y Valencia, R. (2016e). *Plan Nacional de Formación de Docentes en servicio en el sector público*. San Salvador, El Salvador: Mined.
- Ábrego, E. y Valencia, R. (2016f). *Sobre la gestión educativa*. San Salvador, El Salvador: Mined.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente: una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. San Paulo: Ediciones Lohlé-Lumen.
- Bonaiuti, G. (2005). *Strumenti della rete e processo formativo. Uso degli ambienti tecnologici per facilitare la costruzione della conoscenza e le pratiche di apprendimento collaborative*. Firenze: University Press.
- Bogoya, D., Glejberman, D., Castro, M., Espinosa, G., Tamassia, C., Pardo, C., Leigh, E. y Urbán, A. (2008). *Segundo estudio regional comparativo explicativo. Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREAL/Unesco.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bruner, J. (ed.) (1979). *On Knowing: Essays for the left hand*. Harvard College: Harvard.
- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, D. C.: Grupo del Banco Mundial.
- Cabrol, M. y Székely, M. (2012). *Educación para la transformación*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Caldin, R., Guerra, L. y Taddei, A. (2014). *Cooperación Internacional e inclusión escolar*. San Salvador, El Salvador: Impresiones Múltiples.
- Calvo Muñoz, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo*. Coquimbo, Chile: Universidad de La Serena.
- Canjura, C. M. (2014). Líneas estratégicas del Plan Nacional de Educación en Función de la Nación. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 6, 13-32.
- Cigman, R. (ed.) (2007). *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for some SEN Children*. London and New York: Routledge.
- Consejo Nacional de Educación (Coned). (2016). *Plan El Salvador Educado*. San Salvador, El Salvador: Mined.
- Constitución de La República de El Salvador, D. C. 38., D. O. 234, Tomo 281. (1983).
- Convención sobre Derechos del Niño. Asamblea General de la ONU, Resolución 44/25. (1989). Ratificado por El Salvador D. L. 487, D. O. 108, Tomo 365. (1990).
- Cox, A., Escobar, A. de, Green, I. L., Navas, N., Orta Martínez, M., Sánchez, V., Verdejo París, P. (2013). *Marco de cualificaciones*

- para la educación superior centroamericana.* Tegucigalpa, Honduras: CSUCA.
- Dainese, R. (2016). *Didáctica para la inclusión. Fundamentos teóricos y metodológicos para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.* San Salvador, El Salvador: Mined, Cooperación Italiana, EducAid.
- Fernández Buey, F. (2004). Ciencia, tecnología y humanidades para el siglo XXI. Ideas en torno a una tercera cultura [en línea]. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra [fecha de consulta: 22 de agosto de 2016]. Recuperado de: https://www.upf.edu/pcstacademy/_docs/FdzBuey.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef). (2013). *El Financiamiento de la educación en El Salvador.* San Salvador, El Salvador: Ediciones Centroamericanas.
- Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. (1993). *La Educación Encierra un Tesoro.* París, Francia: Santillana, Ediciones Unesco.
- Ley de la Carrera Docente, D. L. 665, D. O. 58. Tomo 330. (1996).
- Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, D. L. 839, D. O. 68, Tomo 383. (2009).
- Ley General de educación, D. L. 917, D. O. 242, Tomo 333. (1996).
- Magaña de Ávila, D. y Cardenal Gistau, S. (2013). *Fortalecimiento de Estrategias Metodológicas Innovadoras (Módulo 2).* San Salvador, El Salvador: Mined.
- Ministerio de Educación (Mined). (s.f.). *Normativas y procedimientos para el funcionamiento del Concejo Directivo Escolar.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2008). *Currículo al servicio del aprendizaje.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2009). *Plan Social Educativo “Vamos a la Escuela”.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2010a). *Un sueño posible: un estudiante integralmente formado.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2010b). *Política de Educación Inclusiva.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2011). *De la escuela tradicional a una Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2013a). *Informe del Análisis de los Resultados de Logros de Aprendizaje en Educación Básica. PAESITA, 2012.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2013b). *Estrategia Educativa Docente de Apoyo a la Inclusión (antecedentes de las aulas de apoyo educativo).* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2013c). *Propuesta pedagógica.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2013d). *Modelo pedagógico del sistema educativo nacional.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2013e). *Educación Inclusiva como base para la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (Módulo 1).* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2014a). *Adecuación del Índice de Inclusión al contexto educativo salvadoreño.* San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2014b). *Evaluación al servicio del aprendizaje y del desarrollo.* San Salvador, El Salvador: Autor.

- Ministerio de Educación (Mined). (2014c). *Dirección escolar para una Educación Inclusiva*. Serie: Proceso de inducción en gestión escolar dirigido a directores, directoras, subdirectores y subdirectoras en el marco del plan social educativo 2009-2014 "Vamos a la Escuela," Módulo 1. San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2014d). *La gestión administrativa para una educación inclusiva*. Serie: Proceso de inducción en gestión escolar dirigido a directores, directoras, subdirectores y subdirectoras en el marco del plan social educativo 2009-2014 "Vamos a la Escuela," Módulo 4. San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2015a). *Ejes estratégicos del Plan Nacional de Educación en Función de la Nación: Educar para el desarrollo de capacidades productivas y ciudadanas*. San Salvador, El Salvador: Autor.
- Ministerio de Educación (Mined). (2015b). *Programas educativos. Recuperados de <http://www.MINED.gob.sv/index.php/programas-educativos>*. San Salvador, El Salvador.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. París, Francia: Unesco.
- Morin, E. (Ed.). (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Base para una reforma educativa. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2013). *Desafíos de la educación inclusiva en El Salvador*. San Salvador, El Salvador: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994, junio). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, España.
- Reglamento de la Ley de la Carrera Docente. D. L. 74, D. O. 145, Tomo 332. (1996).
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración*. San José, Costa Rica: CECC.
- Solís de Sanabria, R. (2014). "Docente de apoyo a la inclusión," una estrategia innovadora. *ABSÉ FEPADE*, 16:2, 9-13.
- Taddei, A. (a cura de). (2016). *La Documentación educativa en la escuela de la inclusión*. San Salvador, El Salvador: Mined.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. República dominicana: Preal.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Esta obra se terminó de imprimir el día
21 de diciembre de 2016,
en los talleres de
Editorial e Impresora Panamericana.
29 calle Oriente, No. 207, San Salvador, El Salvador.

La edición consta de 6000 ejemplares.

La finalidad principal que está a la base del Modelo de EITP es formar ciudadanos que participen en la construcción de un país más equitativo, democrático y desarrollado. Para alcanzar esto es necesaria una escuela que tenga como base los principios de inclusión que promuevan oportunidades de acceso, permanencia y egreso educativo en condiciones de igualdad para todos, teniendo como premisa el respeto no solamente de las condiciones de discapacidad, sino también de aquellas de credo, raza, condición socioeconómica y opción política en un contexto de decisiones políticas para la inclusión adoptadas por El Salvador como marco necesario para su desarrollo. En este sentido, es necesario subrayar cómo la orientación de la escuela inclusiva ha nacido, a nivel internacional y nacional, de la voluntad de garantizar la mejor integración escolar de las personas con discapacidad, convirtiéndose de pronto en la consciencia política y técnica, con miras a crear las mejores oportunidades formativas independientemente de sus condiciones psicofísicas y socioculturales. En esta clave, la inclusión educativa se desarrolla poniendo al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a cada estudiante, partiendo de sus necesidades culturales, sociales, económicas, políticas y ambientales de sus familias y de sus comunidades.