



Mi Universidad

LIBRO

INCLUSIÓN EDUCATIVA

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Tercer Cuatrimestre

Mayo-Agosto

Marco Estratégico de Referencia

Antecedentes históricos

Nuestra Universidad tiene sus antecedentes de formación en el año de 1979 con el inicio de actividades de la normal de educadoras “Edgar Robledo Santiago”, que en su momento marcó un nuevo rumbo para la educación de Comitán y del estado de Chiapas. Nuestra escuela fue fundada por el Profesor Manuel Albores Salazar con la idea de traer educación a Comitán, ya que esto representaba una forma de apoyar a muchas familias de la región para que siguieran estudiando.

En el año 1984 inicia actividades el CBTiS Moctezuma Ilhuicamina, que fue el primer bachillerato tecnológico particular del estado de Chiapas, manteniendo con esto la visión en grande de traer educación a nuestro municipio, esta institución fue creada para que la gente que trabajaba por la mañana tuviera la opción de estudiar por las tardes.

La Maestra Martha Ruth Alcázar Mellanes es la madre de los tres integrantes de la familia Albores Alcázar que se fueron integrando poco a poco a la escuela formada por su padre, el Profesor Manuel Albores Salazar; Víctor Manuel Albores Alcázar en julio de 1996 como chofer de transporte escolar, Karla Fabiola Albores Alcázar se integró en la docencia en 1998, Martha Patricia Albores Alcázar en el departamento de cobranza en 1999.

En el año 2002, Víctor Manuel Albores Alcázar formó el Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. para darle un nuevo rumbo y sentido empresarial al negocio familiar y en el año 2004 funda la Universidad Del Sureste.

La formación de nuestra Universidad se da principalmente porque en Comitán y en toda la región no existía una verdadera oferta Educativa, por lo que se veía urgente la creación de una institución de Educación superior, pero que estuviera a la altura de las exigencias de los

jóvenes que tenían intención de seguir estudiando o de los profesionistas para seguir preparándose a través de estudios de posgrado.

Nuestra Universidad inició sus actividades el 18 de agosto del 2004 en las instalaciones de la 4ª avenida oriente sur no. 24, con la licenciatura en Puericultura, contando con dos grupos de cuarenta alumnos cada uno. En el año 2005 nos trasladamos a nuestras propias instalaciones en la carretera Comitán – Tzimol km. 57 donde actualmente se encuentra el campus Comitán y el corporativo UDS, este último, es el encargado de estandarizar y controlar todos los procesos operativos y educativos de los diferentes campus, así como de crear los diferentes planes estratégicos de expansión de la marca.

Misión

Satisfacer la necesidad de Educación que promueva el espíritu emprendedor, aplicando altos estándares de calidad académica, que propicien el desarrollo de nuestros alumnos, Profesores, colaboradores y la sociedad, a través de la incorporación de tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Visión

Ser la mejor oferta académica en cada región de influencia, y a través de nuestra plataforma virtual tener una cobertura global, con un crecimiento sostenible y las ofertas académicas innovadoras con pertinencia para la sociedad.

Valores

- Disciplina
- Honestidad
- Equidad
- Libertad

Escudo



El escudo del Grupo Educativo Albores Alcázar S.C. está constituido por tres líneas curvas que nacen de izquierda a derecha formando los escalones al éxito. En la parte superior está situado un cuadro motivo de la abstracción de la forma de un libro abierto.

Eslogan

“Mi Universidad”

ALBORES



Es nuestra mascota, un Jaguar. Su piel es negra y se distingue por ser líder, trabaja en equipo y obtiene lo que desea. El ímpetu, extremo valor y fortaleza son los rasgos que distinguen.

INCLUSIÓN EDUCATIVA

Objetivo de la materia:

Conocer y comprender los principios de las prácticas dominantes y tradicionales, que se han dado a lo largo del tiempo, donde se utilizara la implementación y operación de nuevas estrategias, para posibilitar nuevos planteamientos didácticos y perspectivas distintas en la práctica de la escuela.

Criterios de evaluación:

No	Concepto	Porcentaje
1	Trabajos Escritos	10%
2	Actividades Áulicas	20%
3	Trabajos en plataforma Educativa	20%
4	Examen	50%
Total de Criterios de evaluación		100%

INDICE

Unidad I

Problemática

- 1.1. Política educativa en torno a la diversidad.
- 1.2. Dimensión Pedagógica curricular.
- 1.3. Dimensión organizativa.
- 1.4. Dimensión administrativa.
- 1.5. Dimensión de participación social comunitaria.

Unidad 2

Entorno

- 2.1. Contexto.
- 2.2. Entorno económico, social, cultural.

Unidad 3

El enfoque de la cultura en el mundo actual

- 3.1. Corrientes de la cultura.
- 3.2. Multiculturalismo.
- 3.3. Multiculturalismo en la escuela.
- 3.4. Cultura escolar.
- 3.5. Tipos de discriminación que existen.

Unidad 4

Igualdad-Desigualdad

- 4.1. Vías que fomentan o reproducen la desigualdad educativa (o la inequidad).
- 4.2. Igualdad, Desigualdad.
- 4.3. Tratamiento Diferenciado positivo.
- 4.4. El gran reto de la equidad desde el punto de vista de la reforma integral a La educación básica.
- 4.5. Inclusión Educativa.

Unidad I

Problemática

Objetivo de la unidad. *Conocer los principios de cómo se define el sentido y el carácter del proceso educativo para lograr la educación inclusiva.*

I.1. Política educativa en torno a la diversidad.

La situación anteriormente señalada justifica la importancia de otorgar un lugar central a las políticas de inclusión. Con frecuencia se piensa que la inclusión está relacionada con los estudiantes que viven en contextos de pobreza y, sobre todo, con la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración, cuando se trata de enfoques con una visión y foco distintos que conducen a políticas y prácticas educativas diferentes.

La UNESCO (2005a) 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 el acceso, la permanencia, 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, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de Educación para Todos. Si bien hay diferencias entre países y escuelas, los más excluidos o discriminados son los estudiantes con necesidades especiales, los que proceden de pueblos originarios o afrodescendientes, los que viven en contextos de pobreza, los niños que viven o trabajan en la calle, los niños migrantes, los que son portadores de VIH/SIDA o adolescentes embarazadas.

El foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, ya que mientras la finalidad de esta es asegurar el derecho de las personas con necesidades educativas especiales, u otros grupos tradicionalmente excluidos, a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a ofrecer una educación de calidad para todos, ampliando el foco desde algunos grupos a todos los estudiantes.

Esto significa que la inclusión tiene que ser un eje central de las políticas educativas y una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto. El centro de atención es también de naturaleza distinta. En la integración, los estudiantes que se incorporan a las escuelas comunes se tienen que “asimilar” a la escolarización disponible (currículo, métodos, valores y normas), independientemente de su lengua materna, su cultura, capacidades o situaciones de vida. Los sistemas educativos se mantienen inalterables y las acciones se centran más en la atención individualizada a “los alumnos integrados” (programas, Individuales, estrategias y materiales diferenciados, profesores especializados, etc.) que en modificar los factores del contexto y de la enseñanza que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje de todos (Blanco, R., 2008b).

En la inclusión, sin embargo, la principal preocupación es la transformación de los sistemas educativos y sus escuelas para que puedan acoger a todos los estudiantes de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje. Esto significa avanzar hacia “diseños universales”, en los que la oferta educativa, los espacios de aprendizaje, el currículo, la enseñanza y la evaluación se diversifiquen y den cabida a las necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en “un inexistente alumno promedio” (en cuanto a capacidades, necesidades, cultura o lugar de residencia) y luego realizar acciones individualizadas o diseños especiales para dar respuesta a las necesidades de aquellos estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad.

El problema de la equidad se relaciona directamente con el hecho de que la mayoría de los bienes sociales se distribuyen inequitativamente en México; uno de ellos es la educación. Si bien se reconoce el acceso a la educación como derecho humano básico –señalado en diversos tratados internacionales y expresado como un derecho fundamental en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos– no obstante, existe una diversidad de causas y prácticas que limitan el cumplimiento efectivo de este derecho, profundizando el rezago y desigualdad en nuestro país.

Para remediar lo anterior, se han impulsado distintas políticas públicas con la finalidad contener y cerrar estas brechas sociales y construir una sociedad más incluyente y solidaria favoreciendo la cohesión social.

Las políticas educativas en materia de equidad han sido un intento por responder a estos retos; con ellas el gobierno busca ampliar el acceso y el logro efectivo de las personas que por motivos de su condición social, económica o étnica se encuentran en desventaja para poder ingresar y concluir su educación básica. Al respecto, sin ser exhaustivos, podemos señalar que con la finalidad de ofrecer educación inicial y básica a niñas, niños y Adolescentes que habitan en zonas marginadas o con rezago social, en 1971 se creó el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe); por otra parte, para los jóvenes y adultos de 15 años o más en situación de rezago educativo, en 1981 se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Sin embargo, ¿por qué afirmamos que existen inequidades educativas en México?, ¿en qué consiste la inequidad educativa?, ¿dónde se evidencian las inequidades del sistema educativo? En primer lugar se debe señalar que en nuestro país el porcentaje de población de 15 años o más con escolaridad básica es de 53.5 (INEGI, 2018), esto ya constituye una deuda histórica y un rezago educativo severo, para lograr acortarlo se ofrece a estos grupos rezagados una serie de medidas que si bien permiten el acceso no garantizan permanencia o el logro de resultados, por tanto, no se asegura la equidad ni la calidad educativa. En este sentido, la reforma educativa impulsada por la actual administración considera el rezago educativo dentro de su Estrategia de Equidad e Inclusión (SEP, 2018); no obstante, considerar el combate al rezago educativo como una simple certificación de habilidades y saberes no resuelve el problema de la equidad ni mucho menos la calidad educativa a la que están obligadas las instituciones educativas del país.

La inequidad en la educación se puede presentar de maneras casi imperceptibles, por ejemplo: en el bajo rendimiento de los estudiantes provenientes de familias pobres; en los resultados de las escuelas indígenas en relación con el resto del sistema escolarizado; en que la población monolingüe tiene que aprender los elementos básicos en una lengua ajena a la suya; en que muchas de las escuelas rurales no cuentan con la infraestructura necesaria para llevar a cabo sus labores; en el gasto educativo por entidad que no considera las necesidades sociodemográficas; en el gasto corriente que absorbe la mayor parte del presupuesto destinado a la educación, y demás indicadores.

Considerando los elementos ya mencionados, la reforma educativa de 2013 se centró en mejorar la calidad de la educación relegando la importancia del contexto de desigualdad social y educativa que impera en nuestro país.

Por tal motivo, la equidad debe constituir el eje ordenador del sistema educativo o, si se prefiere, la medida de tendencia que señalará la igualdad en tres momentos diferenciados pero que, en conjunto, conforman una política de calidad integral. Nos referimos al acceso, las condiciones de permanencia y los resultados exitosos, los cuales podríamos llamar niveles de la equidad:

- Igualdad de acceso: cuando las oportunidades de acceder a los diferentes niveles educativos o algún programa son las mismas para todos, sin distinción de ninguna naturaleza.
- Igualdad en la permanencia o supervivencia: se debe exigir un trato diferenciado, pero no discriminatorio, respecto a los recursos financieros, materiales, humanos, tecnológicos y pedagógicos, según las distintas necesidades de personas o grupos, con el fin de lograr resultados de aprendizaje equiparables.
- Igualdad en los resultados de aprendizaje: se aspira a que todos los estudiantes, sea cual sea su origen social y cultural, alcancen aprendizajes equiparables, según sus posibilidades.

1.2. Dimensión Pedagógica curricular.

Currículos y procesos pedagógicos centrados en las necesidades de todos los estudiantes y contextos

Uno de los elementos fundamentales de la inclusión es promover la máxima participación de todos los estudiantes en el currículo y las actividades educativas para que tengan éxito en su aprendizaje. La atención a la diversidad requiere avanzar hacia el diseño de “currículos universales” que consideren de entrada los diferentes puntos de partida y las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes para que sea accesible a todos sin necesidad de realizar adaptaciones o diseños especiales para ciertos alumnos o grupos que terminan siendo opciones segregadas. Un diseño accesible a todos ha de considerar el aprendizaje en la lengua materna, los aportes de las distintas culturas, el desarrollo de estrategias y materiales pertinentes desde el punto de vista cultural o de género, o la provisión de materiales y equipamientos para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La atención a la diversidad requiere necesariamente un currículo abierto y flexible que se pueda concretar y enriquecer en función de las diferentes necesidades de los estudiantes y de los contextos. En buena lógica, los diferentes niveles de concreción de un currículo abierto permiten dar una respuesta cada vez más precisa y ajustada a la diversidad, pero su mera existencia no ha sido garantía suficiente para lograr este propósito. Por un lado, la sobrecarga de contenidos de los currículos establecidos a nivel central deja un escaso margen para incorporar aprendizajes relevantes desde el punto de vista de las necesidades de los estudiantes y del contexto local. Por otro lado, la arraigada cultura de la homogeneización y la escasa tradición de autonomía en la toma de decisiones curriculares tampoco han facilitado incorporar la diversidad, y los espacios para la diferenciación curricular también suelen caracterizarse por la homogeneidad.

La apertura y flexibilidad curricular, por tanto, no son suficientes para atender la diversidad, es necesario que los diseños, en sus diferentes niveles de concreción, rompan con la homogeneización considerando al menos los siguientes aspectos: contemplar de forma equilibrada las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía mundial y local; promover el desarrollo de las diferentes capacidades y de las múltiples inteligencias, adoptar un enfoque de equidad de género, promover el conocimiento y la vivencia de los derechos humanos, tener una dimensión intercultural para todos y considerar el bilingüismo y el conocimiento de la propia cultura para los estudiantes de pueblos originarios.

Si bien el diseño curricular es un elemento importante para que la educación sea más pertinente para todos, es en las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales donde esta adquiere mayor significación. La enseñanza multinivel es un elemento clave para atender la diversidad, lo cual requiere planificar actividades y situaciones de aprendizaje diversificadas que consideren los distintos intereses, niveles de competencia, estilos y ritmos de aprendizaje, el uso de una multiplicidad de medios para motivar y facilitar la comprensión y expresión de todos los estudiantes, la utilización de un amplio abanico de estrategias de enseñanza y la organización del currículo de forma interdisciplinar, ya que muchos estudiantes tienen dificultades para relacionar, transferir y generalizar el conocimiento cuando se les presenta la realidad de forma fragmentada (Martin, E., 2005).

1.3. Dimensión organizativa

Esta nueva cultura de la escuela, que deja de centrarse en las deficiencias y se abre a perspectivas basadas en la heterogeneidad de los alumnos desde el respeto a las diferencias, precisa de estructuras y modelos organizativos distintos, que promuevan funcionamientos diferentes para toda la comunidad escolar. Este modelo organizativo no es un modelo único, no hay un modelo organizativo para la inclusión, sino múltiples propuestas que han de surgir del análisis del contexto concreto en el que se produce cada proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus posibilidades de adaptarse a la diversidad.

Parece claro, entonces, que la responsabilidad sobre la educación de la gente en una sociedad, en un país o en un municipio recae sobre el conjunto social, y debería ser asumida de manera explícita y consciente, a fin de garantizar un mejor vivir para niños, jóvenes y adultos, cuyo bienestar y desarrollo humano están íntimamente ligados a su posibilidad de educación permanente. Esto es lo que hace que la educación sea, por excelencia, un asunto que debe resolverse en el ámbito de lo público.

Las políticas públicas, en este sentido, deben ser transversales y caminar junto a otras políticas sociales con una perspectiva multisectorial compartida de desarrollo y bienestar social (Opertti, 2009: 125).

Por otra parte, la universalización de la educación obligatoria en países desarrollados y de regímenes democráticos supuso una gran conquista que hoy exige algo más, una educación de calidad para todos, que se sitúe lejos de las prácticas que homogenizan, de los criterios de eficacia y que no propugne fórmulas de diferenciación de los alumnos dentro de las escuelas. Una escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento; en definitiva: una escuela inclusiva, abierta a la diversidad (Martínez, De Haro y Escarbajal, 2010: 152). No se trata sólo de un cambio en la concepción de las instituciones educativas sino de un cambio nacido del propio desarrollo de los sistemas escolares democráticos, que confluye con los cambios que el análisis de la realidad propia de la educación inclusiva también promueve.

Esta nueva concepción de «escuela para todos», nace por la manifestación de los deseos de los colectivos afectados por unas necesidades educativas diversas y por distintos intereses sociales, que intentan dar una respuesta a las contradicciones y los problemas que la diversidad plantea. Desde un enfoque dinámico y transformador de muchas contradicciones inherentes a la sociedad de consumo (clasificadora, homogeneizadora y estigmatizadora de las diferencias) se exige una respuesta que sólo puede dar una educación atenta y respetuosa con la diversidad, una escuela que, desde su proyección social, acepta la diversidad como uno de los grandes valores educativos (Torres González 2002: 70).

Las ideas que configuran este nuevo enfoque intentan reorientar los posibles errores que se han venido atribuyendo a la integración, a las prácticas integradoras. Es cada vez más evidente que los estudiantes que experimentan discapacidades aprenden más eficazmente en contextos inclusivos (Bunch, 2008: 84). Sin lugar a dudas estamos ante una nueva transformación de la realidad escolar, un proceso de rearme ideológico y conceptual de los planteamientos de la integración escolar. Sin embargo, el discurso de la inclusión, del que participo plenamente, ha llegado a nuestro contexto en un momento difícil. Creo que aún no hemos asumido claramente la idea de integración en nuestras escuelas.

Las directrices de las reformas de los sistemas educativos en todo el mundo, tanto en el plano curricular, organizativo y actitudinal, como desde la perspectiva de la formación de los profesores, se percibe como un proceso inacabado que nos muestra “las distancias existentes entre los discursos teóricos, las medidas legislativas y las prácticas denunciadas y nos lleva, en ocasiones, a renunciar a todo intento de reflexión y recuperación del discurso” (Martínez Domínguez, 2005: 43).

El nuevo discurso de la inclusión facilita el cambio comprensivo y operativo en el tratamiento de un tema tan antiguo como es el de la educación de las diferencias. La generación de conocimiento y los resultados de las diferentes prácticas educativas (segregación, integración, compensación, coeducación, inclusión...) justificadas, la mayoría de las veces, más con esquemas de racionalidad teórica que con soluciones prácticas (Dyson, 2010: 70), nos han permitido aprender de los errores que hemos cometido en el desarrollo de procesos de gran complejidad, que más que soluciones técnicas requieren de procesos de reflexión acerca de los valores, intereses e ideologías contrapuestas que las sostienen, porque tienen un amplio calado social y educativo.

Desde estas premisas, entendemos que la organización de la educación está sujeta, forzosamente, a la influencia de los fenómenos sociales más vastos y amplios, como el desplazamiento geográfico de las poblaciones, la globalización de la economía, la evolución científica y tecnológica, el avance de las comunicaciones, la difusión de la diversidad cultural,

la conquista y afirmación de derechos fundamentales e igualitarios de todos los seres humanos, entre otros. Por ello, una escuela que adopte un modelo de educación inclusiva se enfrenta a una tarea muy difícil y con múltiples barreras, porque a pesar de los esfuerzos realizados en cuanto al cambio de las políticas educativas y a la existencia de numerosas recomendaciones internacionales (Unesco, 2009, 2010) no ha tenido lugar, en la mayoría de los países, una verdadera implementación de la educación inclusiva.

Teniendo como base la comprensión de todos esos fenómenos, se considera así, tarea fundamental de la escuela garantizar que haya un trayecto integrado de todos los individuos, independiente de sus características y condiciones de vida. Basta una mirada alrededor para que percibamos que la sociedad en que vivimos es multicultural. Así, la diversidad se afirma en las diferencias individuales que suceden o porque en cada individuo se revelan potenciales físicos, sensoriales, intelectuales, morales o sociales muy divergentes. Cabe por lo tanto a la escuela potenciar, ante toda la diversidad, la inclusión de cada individuo.

Desde esta perspectiva, los problemas que se plantean en las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, pueden considerarse como oportunidades de aprendizaje y, por consiguiente, desde la perspectiva curricular, para que las escuelas atiendan a las necesidades de todos los niños es preciso que funcionen como organizaciones, para la solución de los problemas, desde las bases de la colaboración. Mejorar la escuela para la puesta en marcha de un proyecto de educación en la diversidad ha de contemplar múltiples dimensiones o elementos, así como los efectos interactivos entre los mismos. Distintas aportaciones, (Gairín, 2006, Lorenzo Delgado, 2011 y Casanova 2011), han intentado configurar un conjunto de estrategias o dimensiones a tener en cuenta para que la organización de un centro atienda a las demandas que se derivan de las personas con necesidades educativas.

Entre otras podemos señalar los procesos de evaluación y tratamientos psicopedagógicos, estrategias de enseñanza y organización de los aprendizajes, sistemas de apoyo organizativo para todo el centro y el papel de los equipos: directivo, docentes, de nivel, equipos interdisciplinarios de zona o sector educativos.

I.4. Dimensión administrativa.

En esa perspectiva el director/a no sólo administra, sino que debe involucrarse, ejercer un liderazgo pedagógico y ser capaz de formar equipos. Si los procesos de gestión estuvieran dirigidos en ese sentido, sin duda, los resultados serán mejores en todo orden, porque los docentes encontrarán eco en sus preocupaciones pedagógicas y a la vez el director/a centrará su preocupación en lo medular del quehacer de la institución.

Gestionar los aprendizajes implica cosas tan variadas:

- cómo organizar los horarios para que los profesores puedan trabajar en equipo;
- tener un sistema de control ordenado que permita disponer los equipos cuando requieran;
- contar con reglamento consensuado para regular la disciplina;
- conocer los lineamientos jurídicos que rigen la institución escolar; involucra a los
Diferentes actores en las distintas tareas de gestión;
- disponer de información completa y oportuna para saber qué organizaciones

Podrían apoyar al centro en vistas a enfrentar el problema de educación los Niños.

La tensión y, a veces, contradicción entre currículum y gestión no sólo se expresa en una discrepancia discursiva, sino que constituye una fuente de aclaración de los orígenes de la actual práctica docente, o más bien, se explica a través de ella. Generalmente, los establecimientos educacionales han operado bajo la lógica de la administración separada de la acción curricular, cuando se avanza en el planteamiento de que éstos no sólo deben ser administrados, sino que también gestionados aparece en el escenario de la escuela con más claridad el objeto de gestión: el currículum escolar.

La gestión curricular se comprende como parte del marco de la gestión educativa, implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el currículum escolar.

En consecuencia, focaliza algunos de los aspectos incluidos en la gestión educativa en vistas a profundizarlos, ampliarlos, hacerlos complejos, completarlos; pero sobretodo trata, de abordar centralmente, los saberes vinculados en forma directa con la dimensión pedagógico-didáctica.

Ello involucra volver a situar la escuela en torno a la enseñanza y al aprendizaje, lo que supone enfatizar en la gestión de los aprendizajes que son responsabilidad de toda institución educativa, en tanto institución social.

Asimismo, la gestión del currículum se vincula directamente con los procesos de toma de decisiones en relación a qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar, pues constituyen actividades centrales que se desarrollan en el establecimiento escolar.

De acuerdo con Serafín Antúnez (1998), estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela.

Los saberes necesarios para el estudio de la gestión curricular, demandan en primer lugar, abordar cuestiones curriculares, con la complejidad que supone definir “lo curricular”. Desde esta perspectiva, se asume el currículum como una construcción cultural en dos sentidos: primero el currículum considera las circunstancias sociales e históricas que atraviesan la enseñanza institucionalizada y segunda el currículum también aparece atravesado, determinado en parte, contextualizado por la culturainstitucional escolar propia de cada establecimiento, señala Poggi, Margarita (1998).

En segundo lugar, otro saber necesario es el de la gestión propiamente tal y que es el proceso de articulación de un conjunto de acciones tendientes a organizar la institución para cumplir con el propósito de la inclusión; gestionar un establecimiento educativo es articular todo lo que ocurre diariamente en él para lograr que los alumnos aprendan lo que necesitan aprender.

La gestión escolar es la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la participación activa de toda la comunidad educativa.

Su objetivo es centrar-focalizar-nuclear a la escuela alrededor de los aprendizajes de los niños y jóvenes. Su desafío es dinamizar los procesos y la participación de los actores que intervienen en la acción educativa.

No obstante lo anterior, cabe señalar que la concepción de gestión curricular

a) En lo referente a la dimensión administrativa:

- Una estructura administrativa más flexible y con la representación de todos los sectores De la escuela: comisión directiva, o cuerpo directivo, o Consejo Escolar,(en lugar de un solo director que detente la toma de decisiones) para evitar la centralización y el autoritarismo.
- Toma de decisiones democráticas, evitando la monopolización de las decisiones en la dirección, sino impulsando la participación de los docentes y de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Mayor flexibilidad a los cambios, apertura a nuevas estrategias de la gestión escolar.
- Apoyo financiero y material.
- Facilidades edilicias: mantenimiento y refacciones del edificio: construcción y arreglo de rampas, pasamanos, etc.

I.5. En lo referente a la dimensión de participación social comunitaria:

Este modelo exige una permanente relación de la escuela con los padres, tutores o familiares del niño especial. Requiere un compromiso total de todos los involucrados con la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Se requiere una estrecha relación con las familias, las asociaciones de padres, y el Consejo Escolar, etc.

Una visión amplia de la “participación ciudadana en educación” implica aceptar que:

La educación no se limita a la educación escolar, ni los aprendizajes necesarios – para la vida, para el trabajo, para la participación, para la ciudadanía plena - pueden limitarse a un período determinado de la vida de una persona. El aprendizaje se inicia con el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida, arranca en el hogar, antecede y excede a la institución escolar, abarcando un amplio conjunto de instituciones, modalidades, relaciones y prácticas. La educación, la comunidad educativa y la política educativa son mucho más amplias, respectivamente, que la educación escolar, la comunidad escolar y la política escolar.

La “sociedad civil” es una realidad sumamente heterogénea y compleja, formada por un amplio mosaico de organizaciones (siendo las ONGs apenas un segmento, y minoritario, de las OSC), en la que se expresan múltiples visiones, intereses y conflictos. De hecho, los procesos nacionales y las iniciativas internacionales de reforma educativa ensayados en esta región en los últimos años han venido patentizando la existencia de, y la confrontación entre, “sociedades civiles” diferenciadas (posturas, intereses, ideologías) en torno a éstos.

La participación, para convertirse en instrumento de desarrollo, empoderamiento y equidad social, debe ser significativa y auténtica, involucrar a todos los actores, diferenciando pero sincronizando sus roles, y darse en los diversos ámbitos y dimensiones de lo educativo: desde el aula de clase hasta la política educativa, dentro de la educación escolar y también de la extra-escolar, en los aspectos administrativos y también en los relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, a nivel local así como a nivel nacional y global. Esto implica el estudio, la definición y puesta en marcha de una estrategia de participación social imbricada dentro de la propia política educativa, y ella misma acordada participativamente, a fin de delimitar con claridad roles y responsabilidades de cada uno de los actores y asegurar las condiciones y los mecanismos para hacer efectiva dicha participación.

La participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación no es un lujo o una opción: es condición indispensable para sostener, desarrollar y transformar la educación en las direcciones deseadas. Es un imperativo no sólo político-democrático - derecho ciudadano a la información, a la consulta y a la iniciativa, a la transparencia en la gestión de lo público - sino de relevancia, eficacia y sustentabilidad de las acciones emprendidas.

Porque la educación y el cambio educativo involucran a personas y pasan, por ende, por los saberes, el razonamiento, la subjetividad, las pautas culturales, las expectativas, la voluntad de cambio y el propio cambio de personas concretas; lo que se ahorra – en tiempo, en recursos, en complicaciones – al pasar a las personas y sus organizaciones por alto, se paga en inadecuación de las ideas propuestas a las realidades y posibilidades concretas, en incomprensión, resistencia o, peor aún, apatía, de quienes están llamados a apropiarse y a hacer. Afirmar esto ya no requiere respaldarse en citas y en estudios, porque, si el sentido común no bastara, ha pasado a incorporarse ya al acervo de grandes lecciones aprendidas en los procesos de reforma educativa a nivel mundial y en esta región específicamente.

La década de 1990, con las grandes transformaciones que trajo consigo a nivel mundial, en todos los órdenes, trajo muchas y variadas propuestas de reforma para la educación, desde versiones tibias de “mejoramiento de la calidad de la educación (escolar)” hasta propuestas radicales de cambios de paradigma, algunas de las cuales, confiando en el superpoder de las modernas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), avizoran incluso la desaparición del sistema escolar como lo conocemos. La versión de reforma que se impuso a lo largo de la década en esta región y en las otras regiones del Sur, vía financiamiento y asesoría internacionales, particularmente del Banco Mundial, incluyó como componentes fundamentales la descentralización, la autonomía escolar, la participación y la co-gestión comunitaria y la consulta social. (Recuadro I).

Dichas políticas y medidas tuvieron modos y grados distintos de interpretación, ejecución, desarrollo y éxito en los distintos países, programas y regiones. En muchos casos, como se reconoce, dichas medidas fueron apresuradas y parciales; en la mayoría de casos generaron desajustes y resistencias, no sólo por parte de los docentes sino de la comunidad escolar, de un amplio espectro de organizaciones sociales y de la opinión pública.

Pero lo que ya no puede dejarse de lado como lección aprendida es la reafirmación acerca de la complejidad del cambio educativo y la necesidad de profundizar la participación social, de todos, a todos los niveles, en los distintos ámbitos y etapas del desarrollo educativo de nuestros países.

UNIDAD II

Objetivo: conocer y analizar las propuestas hechas para el logro de la inclusión educativa.

ENTORNO

2.1 CONTEXTO

La inclusión en el ámbito educativo se discute desde hace casi 30 años (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990, 2000), pero, pese al interés y las declaraciones de los organismos internacionales, la inclusión como práctica cotidiana en muchos sistemas educativos aún no es una realidad (Arzate, 2015). Para abonar a este esfuerzo, en el año 2000, Tony Booth y Mel Ainscow dieron a conocer el Índice de inclusión en las escuelas.

La intención de la propuesta de estos autores fue proporcionar materiales diseñados para estimular la construcción de comunidades escolares colaborativas. Lejos de establecer un manual rígido, los autores postularon que, en el camino hacia la construcción de una educación inclusiva, las escuelas deben seguir su propio proceso y establecer las adaptaciones necesarias en función de sus contextos y realidades. Así, el índice incorpora dos cuestiones transcendentales en la vida escolar: el proceso y ciclo de planificación para el desarrollo de la escuela y las dimensiones de la vida en las escuelas. Para los autores, las dimensiones que se deben considerar son tres: las culturas, las políticas y las prácticas; todas con la misma importancia para favorecer la inclusión en la escuela.

Booth y Ainscow (2000) sostienen que es posible impulsar un cambio progresivo en las escuelas a través de cinco etapas. La finalidad es “generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten al personal de la escuela y al alumnado adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad identificada en particular” (p. 16), por ejemplo, centrarse solo en el logro de los aprendizajes. Para ellos, cualquier propuesta debe fundamentarse tomando en cuenta las circunstancias de la escuela y los conocimientos de los miembros de la comunidad educativa; todos los actores deben ser protagonistas del proceso de cambio.

Las cinco etapas son esenciales, una precede a la siguiente y tienen diferentes componentes y actividades (Booth & Ainscow, 2000). En la primera se vigila, desde la formación de un grupo coordinador, la sensibilización de los miembros de la comunidad escolar respecto al proceso de desarrollo de la escuela hasta la preparación de la escuela para el uso de indicadores de inclusión y para el trabajo colaborativo. En la segunda, se exploran los conocimientos de todos los actores educativos respecto al aprendizaje y participación de los estudiantes. Es a partir del análisis de la información recabada que se establecen las prioridades de desarrollo para cada dimensión.

En la tercera etapa, la escuela tiene la capacidad de integrar las prioridades en el plan de desarrollo y de establecer compromisos. En la cuarta etapa, se ponen en práctica las prioridades del plan de desarrollo, donde se destaca el desarrollo de relaciones de colaboración, pues el trabajo colaborativo, el compromiso y la motivación son esenciales para la construcción de centros más inclusivos. Finalmente, se valora el progreso de los cambios relacionados con las prioridades identificadas para cada una de las dimensiones. La evaluación permite formular nuevas prioridades para el plan de desarrollo del siguiente año (Booth & Ainscow, 2000).

Países como Noruega, Inglaterra, España y Eritrea han puesto en práctica la propuesta de los autores ingleses. Del análisis de las experiencias (Gutiérrez, Martín & Jenaro, 2014) se concluye que el índice no es un instrumento de fácil aplicación, pero es el único, hasta el momento, que aborda la inclusión a través de tres dimensiones y a partir de un proceso reflexivo de todos los implicados en la comunidad educativa.

El estudio de Moliner (2008), que recupera la experiencia canadiense, es significativo, ya que a partir de su análisis distingue los factores que favorecen la inclusión y los ubica en cuatro niveles: aula, escuela, sistema educativo y social. El autor sostiene que para impulsar una educación inclusiva los planes de acción deben configurarse como reformas educativas, es decir, se requiere de una conciencia social inclusiva y una legislación congruente.

Además, resalta la importancia de las redes de colaboración para la creación de una comunidad educativa capaz de disminuir la exclusión que viven algunos estudiantes, y revisar que el suministro de recursos humanos y financieros sea adecuado para enfrentar la complejidad de las políticas inclusivas. Finaliza con la advertencia de que el cambio hacia la inclusión en las escuelas es lento, pero posible, y “supone una gran oportunidad para el aprendizaje y la mejora tanto de las personas como de las instituciones” (p. 42).

Ainscow (2005b) sitúa a la escuela como el principal objeto de análisis y sostiene que, para avanzar hacia la inclusión, las escuelas deben contar con la capacidad para apoyar el aprendizaje y la participación ante la diversidad del alumnado, pero reconoce la existencia de factores contextuales que inciden en el trabajo realizado en las escuelas, entre los que destacan “los principios que orientan las prioridades políticas dentro de un sistema educativo” (p. 5), cuestión que se aborda en este artículo.

En México, a pesar de que el concepto de inclusión se incorporó al discurso educativo, y de que el Plan Sectorial de Educación 2013-2018 anotó que debía asegurarse “mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013, p. 23), en la práctica, lo que ha orientado el trabajo de los docentes han sido prioridades que, de acuerdo con las autoridades educativas constituyen una escuela de calidad. La propuesta de gestión escolar del sexenio 2012-2018 unilateralmente planteó que los colectivos docentes debían trabajar: la mejora en los aprendizajes; atención al rezago y deserción escolar; convivencia escolar y, por último, cumplir con la normalidad mínima de operación escolar, aspectos elementales para alcanzar el funcionamiento eficaz de la escuela (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014). Además, en el caso de las escuelas indígenas, se recomendó incorporar acciones para el fortalecimiento de la lengua y cultura indígena.

Así, la política mexicana para el ámbito de la gestión escolar prioriza esquemas relacionados, principalmente, con el objetivo de elevar el logro escolar (DOF, 2013) y, para ello, los colectivos docentes siguen un proceso prescrito para la elaboración de un plan de mejora.

Esta forma de trabajo se incorporó en todas las escuelas, independientemente de sus características. En México existen centros escolares urbanos y rurales, de organización completa y multigrado, generales e indígenas; escuelas que cuentan con la infraestructura adecuada y otras que no disponen de servicios básicos ni aulas de concreto. La constante, es cierto, es el logro educativo insuficiente que marca a muchas escuelas como focalizadas: 50% de las escuelas generales y 79% de las indígenas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018a). Estos centros educativos deben esforzarse en su planeación anual para revertir sus indicadores.

Carro, Lima y Carrasco (2018) indagaron este nuevo proceder para la gestión escolar. Lo que reportan es significativo y desalentador a la vez, ya que observan que los consejos técnicos actuales no han transitado del trabajo individual al trabajo colegiado, y que su actuar se caracteriza por rutinas estandarizadas, carencia en la planeación de estrategias inclusivas de mejora y en la apropiación de las mismas; lo más significativo: falta de estrategias de seguimiento y evaluación sobre la incidencia de la ruta de mejora.

2.2. Entorno económico, social y cultural.

El papel crucial de la educación en el desarrollo económico:

La educación es una inversión

Desde el principio de los tiempos, se ha reconocido la importancia que tiene el conocimiento y el aprendizaje. Platón escribió: “Si un hombre deja de lado la educación, camina cojo hasta el final de su vida”.

Pero fueron realmente los economistas ganadores del Premio Nobel los que impusieron el argumento de la educación como inversión. T. W. Schultz (i) sostuvo que la inversión en la educación explica el crecimiento y Gary Becker nos dio la teoría del capital humano.

En pocas palabras, la teoría del capital humano postula que invertir en la educación ofrece beneficios en términos de la obtención de salarios más altos. Por otra parte, la teoría y las estimaciones empíricas están respaldadas por la ciencia actual, según lo explica James Heckman. (PDF, en inglés)

La neurogénesis nos dice que el aprendizaje puede continuar a edades avanzadas. Los costos y beneficios relativos a las inversiones en las personas de edad en comparación con las personas más jóvenes son diferentes. Las inversiones en trabajadores más capaces a cualquier edad generan mayores beneficios que las inversiones en trabajadores con menor capacidad, y las capacidades se desarrollan a edades tempranas.

Cambian las habilidades que demanda el mercado laboral

Una de las razones para el cambio en el patrón de las rentabilidades es la competencia entre la tecnología y la educación, a medida que los mercados laborales se ajustan a la automatización. En este nuevo mundo, la capacidad de los trabajadores para competir se ve obstaculizada por el desempeño deficiente de los sistemas de educación en la mayoría de los países en desarrollo. Los cambios tecnológicos y la competencia mundial exigen a muchos el dominio de ciertas habilidades y la adquisición de nuevas destrezas.

Es importante centrarse en los resultados

Los sistemas educativos que obtienen buenos resultados preparan a los niños desde temprano, se reforman continuamente y usan la información para mejorar y rendir cuentas. La información para la rendición de cuentas funciona, al igual que las evaluaciones de alto riesgo; pero también sirven las evaluaciones de bajo riesgo.

Ampliar las oportunidades, pero prestar atención a la equidad

Los países tienen que mejorar la calidad, buscar la excelencia y ampliar las oportunidades en base a la eficiencia y la equidad. Esto significa garantizar que los jóvenes desfavorecidos se matriculen y tengan éxito.

Tiene que haber mejor información para los estudiantes que no tienen un buen desempeño y mayores redes de apoyo para ayudarlos a asumir los desafíos de completar la educación de nivel terciario. Una mayor cantidad de información también beneficiará a los estudiantes y las familias de entornos desfavorecidos, que tienden a sobreestimar los beneficios y subestimar los costos.

La educación es verdaderamente uno de los instrumentos más poderosos para reducir la pobreza y la desigualdad y sienta las bases del crecimiento económico sostenido. Comencemos a invertir más en ella.

EL ENTORNO SOCIOCULTURAL

El entorno sociocultural puede entenderse como:

1. Objeto de estudio. La concepción de las relaciones entre la educación formal y el entorno varían desde considerar que lo ideal es que no existiesen (en la enseñanza transmisora, puesto que las únicas influencias que admite suelen considerarse perturbadoras) hasta la opción por la imbricación crítica y mutuamente enriquecedora.

Si atendemos a las actividades concretas que se realizan, nos encontramos que, cuando éstas existen, lo más habitual es considerar el entorno como un objeto de estudio, es decir, que debe conocerse (generalmente investigándolo) igual que otros contenidos escolares.

2. Recurso pedagógico, (ir a recoger hojas cuando se estudia "el árbol" de forma general). En algunos casos, se intenta que no sea un contenido más, sino que forme el núcleo el resto de aprendizajes.

3. Contexto social en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona. Este entorno está constituido por personas (las familias, los vecinos, el mismo alumnado...) con conocimientos, valores, vivencias, etc. es decir, no son sólo "habitantes", sino elementos activos y con valor propio. Así, se busca también la relación entre lo que se aprende fuera y dentro de la escuela (intentando que haya un acuerdo -bidireccional entre familia y escuela, aprovechando los aprendizajes informales, compensando las deficiencias...).

Todavía sería necesario avanzar más si aceptamos que para que el alumnado y la comunidad escolar encuentren un sentido a lo escolar, las actividades de aprendizaje deben formar parte de las actividades sociales del alumnado y del entorno (utilización de lo que se hace en la escuela fuera de ella, participación en actividades reales, integración de los objetivos escolares en objetivos sociales y culturales...). Esta necesidad viene dada al considerar a la escuela como un elemento dinámico, en interacción con la realidad social y a ésta como un conjunto de personas (con sus vivencias, problemas, etc.) y de grupos y asociaciones, que son agentes activos, más allá del hecho de ser "habitantes" de un lugar. Colectiva y/o individualmente, todas estas personas poseen un conjunto de conocimientos de diferentes tipos (saberes, destrezas, técnicas...) que la escuela suele ignorar (porque a veces parte de un desprecio inicial o de un prejuicio que supone que sólo la escuela puede enseñar).

Hasta ahora, y en este apartado, hemos utilizado la palabra "entorno" en su concepción inicial y más habitual de entorno material: aquello que rodea a la escuela o al alumno/a. Un primer problema es definir "hasta dónde" puede hablarse de entorno: en realidad, más bien parece que podamos considerar una serie de círculos concéntricos alrededor del punto donde vive una persona y hablar así de cercano y lejano. Merece la pena señalar, porque no suele tenerse en cuenta dentro del enfoque de "investigación del medio", que el entorno no puede reducirse solamente al tangible, al que tiene una existencia material (naturaleza, edificios...), sino que también vivimos rodeados de una serie de valores, costumbres y realidades culturales que se hallan tanto "alrededor" como "dentro" de nosotros: el entorno sociocultural. También aquí podemos establecer un continuo desde lo más cercano (forma de vida familiar, costumbres locales...) hasta elementos presentes en espacios más amplios (cultura europea, "universal"...).

Así, no queda más remedio que diferenciar entre el entorno "objetivo", y respecto al cual podemos hablar de cercanía o lejanía en el espacio, y el "subjetivo", es decir, aquellas realidades materiales y culturales que son reconocidas como "cercanas" vitalmente por las personas y que, por tanto, establecen su identidad, sus intereses y, en parte, sus acciones.

El ámbito de la "acción" del alumno se localiza necesariamente en el entorno próximo, pero no abarca la totalidad de éste: una gran parte de la realidad local e incluso microlocal queda fuera de su esfera de actuación. Muy separado de éste ámbito se halla el de los "mitos y símbolos", trascendentales para determinar un amplio abanico de intereses e identidades de la infancia y juventud actual pero, a pesar de ello, se trata de un ámbito en el que se tiende a recibir (consumir) lo que en lugares muy alejados y centralizados se ha creado (música, películas,...). Uno y otro ámbito comparten el hallarse incluidos dentro del entorno subjetivo del alumnado, pero, a partir de ahí, es deseable ampliar el ámbito de la acción hacia la parte de la realidad próxima que en principio se ignora.

El contexto social constituye el entorno en el que transcurre y acontece el hecho educacional que influye e incide poderosamente en el desarrollo. La educación, como hemos afirmado anteriormente, tiene lugar siempre en el seno de la vida social, relacionándose en dicho contexto todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo, fuera del cual sería imposible la relación interpersonal.

Toda sociedad origina y transmite una educación, pero cada sociedad, o mejor cada entorno, en los que la escuela puede estar inserta son muy diversos -rurales, urbanos, residenciales, etc-, así son varios los factores que pueden incidir en el contexto escolar -clases sociales, marginación, inmigración, etc-. La escuela tiene que dar respuesta a esas situaciones y factores partiendo del análisis de los mismos e implicando a los diversos sectores que configuran la comunidad educativa -maestros, alumnos, padres- en la relación de un proyecto común.

A su vez, se debe establecer un acercamiento del entorno hacia la escuela. Desde la institución escolar se puede facilitar ese acercamiento a través de distintas intervenciones: organizando programas y tareas en torno a la mejora de la comunidad, estableciendo distintos niveles de cooperación, coordinando los esfuerzos educacionales de la comunidad, facilitando los canales de participación. La vinculación de los centros escolares con su entorno es un factor importante para la calidad e innovación educativa.

Una escuela cerrada al contexto social en el que está inserta no facilita a sus alumnos la construcción de aprendizajes funcionales, y al mismo tiempo dejará de preocuparse por la problemática social de su entorno y de insertar al resto de los miembros de la comunidad educativa. Como afirma Delval (2000) "La escuela no puede llegar a cumplir su misión educativa sin problematizar sobre el contexto social que la rodea, si bien ha de armonizar esta sociedad y, desde ella, seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria".

Por tanto, el análisis del contexto nos proporcionará:

- a) La realidad socio-económica y cultural del entorno: Tipos de viviendas y nivel de calidad, nivel de instrucción y formación de la población, organismos que inciden en la zona, servicios sociales, existencia o no de asociaciones y movimientos culturales, religiosos, deportivos y de ocio, población originaria de la zona o de inmigración, sectores de trabajo de los padres e índice de paro, proximidad o lejanía de los centros de trabajo,...
- b) La realidad interna del Centro: Titularidad del Centro, su ubicación geográfica, características singulares del Centro, situación administrativa y especialidades del profesorado, características del edificio y espacios disponibles, equipamientos, ratio, tradición pedagógica del centro, existencia de AMPAs y coordinación con el Centro, homogeneidad o heterogeneidad de las líneas metodológicas del profesorado, actitud y motivación del profesorado y de los órganos unipersonales de gobierno para trabajar en sus áreas específicas,...
- c) El perfil del alumnado: Distribución por niveles, número de niveles, grado de absentismo, desfase escolar, dispersión de los domicilios respecto al centro, las familias, nivel cultural, necesidades educativas especiales,...

Este contexto social puede ser observado desde diversas perspectivas sociológicas. Analicemos, en primer lugar, los elementos que mayor relación e influencia pueden presentar en el proceso educativo e integrador de las nuevas generaciones, la familia y los medios de comunicación y las NNTT, en segundo lugar para finalizar el tema, estudiaremos la incidencia de los factores culturales y lingüísticos en este proceso educacional.

LA FAMILIA.

El Centro docente se configura cada día más como una Comunidad Educativa en la que se integran los Profesores, los padres y los alumnos. Dos de estos elementos constituyen fuera del marco escolar una institución básica en la sociedad que es la familia. Ésta es el primer grupo social en el que el niño inicia su desarrollo personal y su adaptación al conjunto de la sociedad.

La familia y la escuela como entornos educativos.

¿Qué significa entender la familia y a la escuela como entornos educativos en los que niños, niñas y personas adultas se desenvuelven y construyen el conocimiento?. Tanto el contexto familiar como el de la escuela están constituido por personas que desempeñan un determinado papel y que, además, utilizan unos instrumentos que cumplen determinadas funciones. Los contextos, a los que ahora designamos como entornos educativos, se delimitan por lo que la gente hace, dónde y cuándo lo hace y, en este sentido, cómo las personas que interactúan llegan a constituir el contexto para los demás.

Lo que ahora tiene mayor interés es el modo en que los distintos contextos o entornos en los que se desenvuelve la vida infantil pueden vincularse entre sí a través de un intercambio tanto entre los instrumentos utilizados como entre las personas que participan en ellos.

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, UNA ESCUELA PARALELA.

La denominación de "escuela paralela" o como otros autores le llaman "escuela cósmica" hace referencia a aquellas influencias educativas que surgen del contexto social, en el sentido más amplio de la palabra. Sin embargo, al hablar de "escuela paralela" hacemos una referencia más específica a los medios de comunicación de masas, por cuanto la influencia de la sociedad se diluye en la estructura informativa y publicitaria de los grandes medios de comunicación.

La televisión es el medio de comunicación de masas que mayor influencia tiene dentro del contexto social que rodea al niño, no solamente por la cantidad de tiempo que le dedica y a la "facilidad de escucha" que presenta este medio que no exige una atención específica para ser atendida; sino por la diversidad de elementos -auditivos, visuales y participativos- que consiguen la captación del interés del espectador.

La credibilidad del mensaje televisivo aumenta cuanto menor es la edad del espectador. Los niños aprenden, sin lugar a duda, de la televisión multitud de aspectos de la vida a los que difícilmente tendrían acceso por otros medios. Se han estudiado de forma específica la influencia de la televisión sobre los esquemas morales de los niños, comprobando la evidente relación entre las actitudes y conductas agresivas y la presentación de violencia en los medios de comunicación, entre los que destaca la televisión.

Los investigadores afirman que no puede ponerse en duda que los niños adquieren conocimientos a través de la televisión; pero que lo hacen de forma desordenada y poco sistematizada. Las mismas investigaciones llegan a la conclusión de que los niños que contemplan la televisión no obtienen mejor rendimiento en las materias escolares.

Y, aunque acrecienta la iniciativa de los niños y agudiza su espíritu de competición, no ejerce ninguna influencia notable sobre la atención y la concentración.

Mientras que el uso de la televisión fuera del contexto socio-familiar e integrado en el círculo escolar presenta importantes resultados en la Educación Infantil y en alumnos con ciertas necesidades educativas especiales, las diferencias de aprendizaje no son significativas respecto

Al sistema clásico. Es tan importante la influencia de la televisión que, incluso se ha demostrado que su mensaje condiciona los aportados por otros medios de comunicación.

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

Si bien los medios de comunicación no inciden de forma significativa en los aprendizajes de los alumnos, las NNTT muestran indicios de ser una revolución que va a cambiar toda la concepción del proceso de enseñanza -aprendizaje actual.

El atractivo que ejercen en los alumnos, su fuerza motivacional y su interactividad cada día más completa están modificando sin duda el propio contexto en que nos desenvolvemos en la escuela. Ya no se trata de un nuevo instrumento a utilizar por los maestros en la enseñanza, sino de un ámbito que envuelve prácticamente todos los aspectos del aprendizaje. Si hace unos años las NNTT eran un área de estudio, hoy se han convertido en un elemento más del contexto educativo ejerciendo una influencia cada vez mayor que impregna todos y cada uno de sus elementos. La atención que se presta en las leyes vigentes no es sino un reflejo de la importancia que van adquiriendo hoy día.

LOS FACTORES CULTURALES Y LINGÜÍSTICOS.

Para Coll (1987), la lengua tiende a permanecer, a ser estable, a defenderse de la innovación. Es producto de la sociedad -la naturaleza social del lenguaje-, pero se adquiere como una herencia, donde las vinculaciones con el pasado son más fuertes que la innovación o la 'libertad de expresión'. Pero eso no significa que no se produzcan desplazamientos, mutaciones, que afectan a la relación significado-significante.

El uso del lenguaje lo entendemos desde un contexto sociocultural determinado.

Actualmente se tiende al uso del lenguaje como elemento diferenciador de las culturas y los grupos sociales, de tal forma que en muchas ocasiones es utilizado no para el estricto fin que se le supone sino con objetivos que trasciende su mera utilización.

UNIDAD III

Objetivo: analizar la importancia que tiene la cultura en la sociedad y la educación actual.

EL ENFOQUE DE LA CULTURA EN EL MUNDO ACTUAL

3.1. CORRIENTES DE LA CULTURA

Podemos decir entonces que la cultura en un sentido restringido obedece a una realidad que se cultiva y adquiere mediante un esfuerzo de refinamiento y entrenamiento específico en escuelas, institutos, academias, etc., bien sea mediante el aprendizaje directo o la enseñanza de un maestro. Otra definición importante es que se trata de una producción consciente de una serie de individuos entrenados en un arte o saber que requiere una cualificación elevada, además de unas dotes que se hallan repartidas de forma desigual entre la población, siendo más susceptible de lograrse en las democracias desarrolladas.

De otra parte, la cultura desde un enfoque antropológico surge de manera espontánea en la vida social de un pueblo o grupo, normalmente se nace con ella o se lleva en la sangre y se da de manera inconsciente. Dicho pueblo o colectivo unitario expresa su manera de vivir, pensar y sentir mediante diversos actos y hechos significantes, de los que se participa grupalmente y de forma ritualizada.

Parsons establece un sistema de variables-pautas para diferenciar una sociedad de otras que bien podrían relacionarse con el término cultura. Así, partiendo del par formado por adscripción versus adquisición, la cultura desde el punto de vista antropológico posee una naturaleza vinculada a lo primero, pues por nacer en una comunidad o parte de ella al sujeto se le socializa en un conjunto de creencias, conocimientos y prácticas que se adoptan desde la cuna, mientras que desde el punto de vista restrictivo se adquiere.

Si se toma como referencia la pareja particularismo-universalismo, resulta en primer término que no existe una cultura sino diversas culturas que son solo significantes para los miembros que forman parte de cada una de ellas, mientras que la universalista está constituida por un solo pueblo o grupo dado que está dirigida a cualquier individuo cultivado o formado en alguna de las artes o saberes.

En tercer lugar se encuentra la pareja formada por las oposiciones afectividad – neutralidad afectiva, existe luego la contraposición de difusividad y especificidad y por último se encuentra el par constituido por las variables orientación a la colectividad y la auto orientación.

Luego de este análisis, en palabras de Emilio Lamo Espinosa, las sociedades tradicionales son sociedades de cultura mientras que las actuales son predominantemente sociedades de ciencia.

Por último, si bien es cierto que se ha deslegitimizado la palabra cultura, hoy en día nos encontramos en un proceso de globalización donde la cultura desde una perspectiva antropológica termina imponiéndose, puesto que favorece la cohesión o solidaridad del grupo, mientras que la cultura en su sentido restrictivo no sirve como vehículo de integración social de los individuos cultivados, lo que Durkheim llamó en su momento “egoísmo” que yo agregaría de tipo social.

De lo que se trata es de formar identidades colectivas que permitan reforzar el sentido tradicional y homogéneo de las comunidades dejando de lado el sentido individualista, puesto que nos encontramos en un desplazamiento de la cultura por las culturas y el multiculturalismo es la ideología dominante del momento. No obstante, tampoco podemos cerrar los ojos ante el fenómeno de la hipercomercialización de la cultura, que también viene creando una profunda crisis de identidad, algo que no puede detenerse pero sí evolucionar. Los estudios culturales son una gran iniciativa que muchos científicos sociales vienen trabajando en temas tan controversiales como el nacionalismo, psicoanálisis, etc.

La tarea finalmente es decidir si queremos pertenecer a ese grupo cultural restringido o a ese grupo cultural con sentido antropológico. Se trata de que todos puedan acceder al conocimiento y que no solo pensemos que eso se puede desarrollar en democracias desarrolladas.

3.2. Multiculturalismo.

El fenómeno del multiculturalismo ha sido estudiado desde diversos enfoques a través de la historia. Con relación al aspecto pedagógico, se han realizado estudios con el fin de proveer un modelo educativo que actúe sobre las necesidades particulares de cada etnia. Muchos piensan que es muy difícil sistematizar todo este concepto y adaptar un modelo educativo adecuado.

Si partimos de la premisa de que el ser humano es producto de una serie de conductas aprendidas de su cultura, entendemos entonces que este es un ser cultural gracias a su capacidad de aprendizaje, de transmisión de sistemas conductuales y de comunicación a través de símbolos. Si a esto le añadimos el hecho de que cada cultura o subcultura puede tener diferentes interpretaciones a un mismo símbolo, vemos entonces la necesidad de crear significados comunes para la comunicación intercultural y el desarrollo dinámico entre ellas, teniendo en cuenta la empatía y la alteridad para que el diálogo sea enriquecedor.

Con relación al aspecto psicológico de la educación, se han realizado estudios que no sólo demuestran el impacto cognitivo de las minorías al estar fuera de su ambiente sino que se ha encontrado que un alto porcentaje de niños inmigrantes han presentado problemas de ansiedad, depresión, desórdenes de conducta y de identidad, entre otros. En la mayoría de los casos éstos sienten gran rechazo por parte de los miembros de esa nueva cultura. Es entonces cuando entraría en acción la educación hacia la tolerancia, diversidad y el refuerzo de una identidad cultural que permita la flexibilidad de compartir aspectos positivos de esas otras culturas e integrarlos a su vida.

Un aspecto importante de todo esto es la disposición de la docencia a trabajar teniendo en cuenta un modelo holístico que integre a todo alumno y que les cree altas expectativas del éxito. Esto provocará que el estudiante descubra sus capacidades y tenga más auto confianza. Desde el aspecto sociológico es necesario erradicar el sexismo y el machismo que caracteriza a la sociedad capitalista ya que estos se infiltran en los modelos de educación, reforzando las llamadas “contraculturas” en el ámbito escolar. Es por esto que hoy tenemos tanto conflicto entre grupos raciales y culturales en la sociedad capitalista.

Si queremos una reforma social, es inminente que se erradiquen los currículos ocultos en la educación que patrocinan el racismo y el sexismo. Sin embargo, desde un punto de vista sociológico, los conflictos conllevan al cambio. A través de la historia vemos cómo los conflictos han servido de impulso para la creación de nuevos valores institucionales que provocan el cambio.

Según Jordán (1994), los maestros trabajan el concepto del multiculturalismo desde un enfoque humanista, fomentando el respeto y la tolerancia hacia las personas de otras culturas, sus creencias, valores y folklore. Sin embargo, no se interesan por aprender acerca de esa cultura diferente. De modo que no enseñan a sus estudiantes a socializar y a prepararse así para una sociedad pluralista en la que todos tienen igualdad de derechos y oportunidades. Sugiere que el hecho de que los profesores manejen el asunto que nos compete, de forma romántica y no tan práctica se debe a que su pensamiento pedagógico suele ser poco reflexivo o poco crítico con relación a la educación multicultural.

En otra investigación hecha por Grant y Sleeter (1989) en los Estados Unidos, se encontró que, en teoría, los profesores favorecían la educación multicultural pero a la hora de asumir un rol activo en pro de lograr tal fin, no mostraron gran interés. Otro de los hallazgos fue que la percepción de educación multicultural pero a la hora de asumir un rol activo en pro de lograr tal fin, no mostraron gran interés.

Otro de los hallazgos fue que la percepción de educación multicultural que presentó este grupo de maestros se limitaba a la confección del ambiente en el salón de clases pero no presentaron alternativas de cambio a los currículos ni estrategias que permitieran integrar a la comunidad de padres a la escuela para que interactuaran entre sí. Se percibía el fenómeno multicultural como algo aparte.

Por ejemplo, lecciones sobre otras culturas, semana de tal o cual país, pero sin cambiar el currículo establecido. En resumidas cuentas, los hallazgos de Grant y Sleeter reflejaron que no es mucha la importancia que se le da a la educación multicultural en las escuelas o a la hora de actuar muestran resistencia al cambio.

Algunos maestros aseguran que el prestar atención a las otras culturas traerá problemas raciales antes no existentes, otros creen en la aculturación o sencillamente que no le compete a la escuela enseñar sobre “culturas extranjeras”. Otros se limitan a la academia.

Es necesario comenzar desde la base. Es hora de ir más allá de los currículos universitarios y darnos cuenta de la carencia de cursos existentes con el fin de preparar a los educadores en aspectos de la educación multicultural. No es meramente conocer sobre otras culturas, es más bien llevarlo a la práctica, socializar con gente culturalmente diferente, conocer realmente la raíz de su razón de ser y de su idiosincrasia y aprender a no tratar a ese otro ser humano basándonos en nuestra cultura pues quizás pasamos por alto las creencias y valores del otro.

3.3. Multiculturalismo en la Escuela

El multiculturalismo en el ámbito escolar y su impacto en la sociedad, es necesario implantar modelos de enseñanza más globales donde sean atendidas las situaciones de cada individuo dentro de una sociedad.

La convivencia de distintos grupos culturales en una misma sociedad es un tema de gran relevancia en la actualidad. La educación multicultural es uno de los ámbitos pedagógicos que más ha captado la atención de los educadores y que presenta un reto para éstos.

Es claro que el multiculturalismo, lejos de ser un fenómeno pasajero, se incrementa cada vez en mayor grado y reclama así la reflexión sobre los modelos y programas establecidos, muchos de los cuales carecen de aspectos integradores dentro de una sociedad heterogénea. Es necesario establecer patrones de tolerancia y respeto que fomenten el desarrollo de una sociedad democrática que promueva la igualdad y solidaridad.

ACTUACIÓN DEL DOCENTE ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL

El rol del docente se trata, en primer lugar, de tomar conciencia de esta realidad para no caer en concepciones ingenuas y para que sus actos se correspondan con una concepción formada y crítica de la situación.

La conciencia de que la superioridad y la discriminación son construcciones sociales y por tanto artificiales, permite obrar al respecto sin prejuizar o subestimar a los alumnos y construyendo, principalmente a través del ejemplo, una concepción real de la diversidad.

Hay una realidad que debemos afrontar y es que los alumnos que provienen de hogares de clases socioeconómicas beneficiadas, reciben en la escuela la misma cultura que les han transmitido sus padres, mientras que quienes vienen de hogares “pobres” o de culturas alternativas sufren una imposición cultural arbitraria. La escuela debería adaptarse al alumno y no al revés, aceptando la diversidad y construyendo a partir de ella. Las diferencias pueden ser fuente de riqueza, conocimiento y recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La escuela debe sumar una nueva demanda a su propuesta educativa, educar para construir una sociedad intercultural; para vivir en contextos heterogéneos, para construir comunidad desde la diversidad identitaria. Objetivos extremadamente complejos y ambiciosos. Pero recordemos un par de las verdades del optimismo pedagógico. Primera: quizás la escuela no cambie el mundo, pero sin ella no será posible hacerlo. Segunda: no hay hoy proyecto de socialización democrática (de justicia social, de igualdad, de interculturalidad) más potente que lo que llamamos educación pública.

Los profesionales que orientan sus esfuerzos para ofrecer una educación de calidad deben reflexionar para poder afrontar el nuevo reto de trabajar en clases multiculturales. De esta reflexión, deben concretarse los planteamientos que ayuden a extraer los aspectos positivos de esta nueva situación, minimizando los negativos.

3.4. Cultura Escolar

La cultura escolar está en el centro de la vida de la comunidad educativa, es parte fundamental del comportamiento de todos los miembros que forman parte de ella, quienes tienen valores compartidos y actúan en consecuencia con ellos.

La escuela no se limita a reproducir lo que esta fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propia y la importancia de las disciplinas escolares en cuanto producto específico o creaciones propias de la cultura escolar y resultados de la medición pedagógica en un campo de conocimientos.

La sociedad pide a la escuela que difunda una cultura determinada, pero la escuela al llevar a cabo esta tarea, crea sus propios procedimientos de enseñanza y entrega de producto cultural.

Para crear una cultura escolar saludable es una actividad colaboradora entre los profesores, alumnos, padres de familia, en donde se trata de un constructo democrático, basado en la participación y en el saber escucharse.

El cambio más efectivo en la cultura escolar, pasa cuando profesores y estudiantes desarrollan los valores y creencias que son importantes para la institución.

La mejora de los desempeños de los actores de la comunidad escolar, implica necesariamente la transformación de la cultura escolar, cultura que debe sostenerse sobre vivencias cotidianas de valores democráticos para originar personas activas, comprometidas con su entorno.

La cultura escolar proporciona una identidad a los miembros del centro educativo gracias a la cultura, cada institución posee un conjunto de características que la diferencian de las demás. La cultura escolar se va construyendo con el pasar del tiempo, no es automática, ni se instaure por medio de un decreto, es más bien parte de un proceso lento de construcción conjunta y reflexiva que involucra a todos quienes forman parte de ella. Un aprendizaje que se hace en conjunto y en función de las experiencias, la misión y valores propios, que día a día se van viviendo.

La cultura escolar se construye a través del diálogo, la participación y las experiencias de todos los integrantes de la escuela, en base a la opinión, la participación.

3.5. Tipos de discriminación que existen.

La discriminación refiere a una valoración prejuiciosa de alguien por alguna condición de su persona, habitualmente asociada a las características que tiene por su ascendencia familiar en diversas cuestiones (religión, condición socioeconómica, nacionalidad).

La discriminación, de todos modos, puede motivarse por diferencias relacionadas con los genes y con la apariencia del cuerpo de una persona, o hasta incluso de acuerdo al sexo de la persona, o bien a la elección sexual que desarrolló.

En muchas ocasiones se considera que la discriminación es un acto que ocurre entre desconocidos, y se restringe a la calle o a la esfera pública. La realidad, sin embargo, indica que son muchas las ocasiones en las que en el seno de un núcleo íntimo se producen escenas de discriminación, muchas veces comenzando por la misma familia.

La escuela, como institución formativa y propensa a la convivencia de diferentes personas, no está exenta de esto. Por el contrario, el desarrollo escolar es el primero donde una persona se pone en contacto con algunas que no constituyen su familia, sino que son 'extraños'. En este sentido es que la escuela actúa como la primera institución en la que uno se encuentra con personas de las que desconoce, y naturalmente será determinante la cuestión de los prejuicios realizados.

No son pocos quienes afirman que los alumnos pequeños, son especialmente crueles o malos en algunas de sus actitudes. En realidad, es preferible decir que no han construido el marco para dimensionar la impicancia de la burla o el mal trato que le puede realizar al otro, no han aceitado el mecanismo de imaginarse en el lugar del otro. Los malos tratos, las peleas y los berrinches de los niños al interactuar entre ellos son habituales desde los primeros momentos de la infancia, y no todos esos tratos deben ser comparados e igualados con la discriminación.

Es en el momento que los alumnos son capaces de comprender las diferencias que entre ellos existen que aparece la discriminación escolar. Con el correr de los años, se hace habitual que entre los niños la discriminación aparezca como una primera reacción a esas diferencias: los niños que pertenecen a los grupos mayoritarios corren con la mejor suerte y nunca serán motivo de burla, al tiempo que siempre que quieran podrán incluirse en el grupo de los que burlan.

La escuela, atenta a la probabilidad tan alta de que se produzcan fenómenos de este tipo, debe realizar acciones preventivas. Existen además, docentes y hasta escuelas que sin darse cuenta, reproducen el fenómeno de la discriminación hacia los pertenecientes a ciertas minorías, que luego se inserta en los niños y es muy difícil quitarlo, produciendo un dolor y una angustia muy fuerte en el discriminado, que a veces no cuenta con otra opción que cambiarse de escuela

Ejemplos de discriminación escolar:

Burlas a los alumnos que tienen características físicas relevantes.

Desprecio a los niños que tienen alguna clase de discapacidad.

Abusos de los niños mayores a los menores.

Burlas a los niños tímidos.

Rechazo a los alumnos que tienen una situación socioeconómica baja.

Burlas a los niños con ciertos rasgos culturales. (Estos dos últimos, en el caso de los niños pequeños, evidencian un fuerte grado de discriminación en el seno del hogar)

Burlas a los que no son capaces de manejar algunos códigos propios de la juventud en ese momento.

Peores tratos hacia las mujeres.

Rechazo a los niños con más capacidad en la escuela.

Malos tratos hacia los niños que no gustan de las actividades que se consideran 'de hombre', o a las niñas que rechazan las actividades 'para mujer'.

La discriminación se refiere, en general, a la conducta de distinguir o diferenciar cosas o personas. Si bien el uso sin ninguna connotación se utiliza en algunas ocasiones, lo más frecuente al referirse a la discriminación es pensar en una conducta en la que una o varias personas hacen una distinción en el trato a otra u otras por motivos arbitrarios como el origen racial, el sexo, la nacionalidad, el nivel socioeconómico o un sinnúmero de circunstancias ligadas a la individualidad de la persona.

Discriminación negativa

Cuando la discriminación se realiza con fines de denigrar y perjudicar a la persona, se suele hablar de discriminación negativa. Los diferentes tipos de discriminación atentan contra la igualdad, ya que implican un posicionamiento jerarquizado de algunos grupos sociales con respecto a otros. Todos los grandes fenómenos de discriminación negativa en la historia del mundo se dieron estigmatizando a un grupo marcadamente minoritario, pues solo los grupos que saben que son mayoría se sienten confiados como para generar un perjuicio como la discriminación.

Personas que nada tenían que ver entre ellas algún tiempo antes, y se generaron fuertes controversias solucionadas muchas veces a través de la violencia.

La discriminación que sufren las personas que poseen el virus de alguna enfermedad, como el VIH.

Los tratos desfavorables que reciben las mujeres en algunas culturas, en función de ciertos dogmas religiosos.

Los Estados, cuando no permiten que dos personas del mismo sexo puedan casarse.

La negación del permiso para algunas personas de acceder a determinados puestos, o servicios, debido a su orientación sexual.

La discriminación que se ejerce contra las mujeres que están embarazadas, en algunos ámbitos laborales.

No brindar espacios de participación para los ancianos, denigrarlos y menospreciarlos.

El trato despectivo que sufren a veces las personas que tienen alguna discapacidad.

Las diferencias en el trato que se producen en algunos aeropuertos, dependiendo del aspecto de cada persona.

Afirmar que las personas que tienen cierta ideología, solo por esa razón tienen otras características en su personalidad.

Los comercios si prohíben la entrada de algunas personas por su color de pie

Discriminación positiva

Como se dijo, es frecuente que en la sociedad existan muchas minorías y por tanto diferencias culturales entre ellas. Los Estados, entonces, suelen aplicar políticas públicas encaminadas a reconocer las diferencias culturales a estos grupos y estimular la integración pese a las diferencias que puedan existir. Las acciones tendientes a establecer esos puentes para la igualdad de oportunidades en diferentes medidas constituyen, por su propia definición, acciones discriminatorias, pero tienen una característica propia que las hace ser conocidas como discriminación positiva o inversa.

Las minorías, en el caso de la discriminación positiva, son favorecidas en vez de perjudicadas. Si bien la mayoría de las personas coincide en la importancia y en el valor de la discriminación positiva, existen algunos que por el carácter de discriminatorio o bien por la potencialidad de perder privilegios se oponen a ella.

La importancia de sostener políticas de discriminación positiva se sostienen en una posición pragmática, en virtud de las diferencias existentes, ya que en el ideal seguramente todas las personas coincidirían en que sería mejor que estas políticas no tuvieran que existir, por la ausencia de diferencias. Aquí algunos casos de discriminación positiva.

Ejemplos de discriminación positiva

Las plazas limitadas para la escolarización de niños con ciertas condiciones.

Las bonificaciones que reciben las empresas por contratar personas que sufren alguna discapacidad.

La exoneración de impuestos para los sectores menos favorecidos económicamente.

Las Leyes que hacen un reconocimiento especial de las tierras que pertenecen a algunos grupos originarios.

Contratar policías por pertenecer a ciertas minorías sociales.

Las Leyes especiales para favorecer a los inmigrantes en algunos países.

La obligación que hay en las listas políticas de cubrir algunos cupos con mujeres.

Las personas que tienen alguna discapacidad, y por lo tanto no están forzadas a hacer las filas y esperar.

Las leyes que favorecen a las mujeres para los casos de violencia de género.

Las becas estudiantiles, para ciertos grupos sociales.

La discriminación laboral es la distinción que se hace en el trato entre personas que comparten un mismo trabajo, de acuerdo a criterios motivados por la raza, el color de piel, la religión, el sexo, la opinión política o cualquier criterio completamente ajeno al acto laboral en sí mismo.

La discriminación laboral es lo opuesto al trato justo y equitativo en el trabajo, lo cual es indispensable a efectos de lograr una buena convivencia que permita a todos considerar al trabajo como un lugar en el que no es una tortura ni una desgracia asistir, pero también es fundamental la ausencia de estas discriminaciones para lograr sacar la máxima productividad del trabajador: todos los estudios de las últimas épocas coinciden en que la frustración y el desgano producen exactamente lo contrario.

La discriminación en el ámbito de trabajo puede clasificarse de acuerdo a las condiciones jerárquicas de quien la recibe y quien la produce. Sucede que si bien todas son repudiables, los episodios de discriminación que se dan dentro de un eslabón jerárquico, y los que se dan desde los eslabones de más abajo hacia los de más arriba, constituyen meros episodios de discriminación. Cuando la discriminación proviene desde los estratos superiores a los inferiores, el evento se confunde con una demostración de poder que a su vez está teñida de la habitual imposibilidad del trabajador de cambiar de trabajo, por lo que tiene un doble efecto de nocividad.

Indudablemente, uno de los casos de discriminación laboral más difundidos en el mundo es la de la baja participación de mujeres en los empleos. No solo porque son muchas las empresas que ni siquiera conciben contratar mujeres para los puestos jerárquicos, sino porque en el mundo existe una fuerte tendencia hacia el establecimiento de una gran brecha de salario entre los hombres y las mujeres: según la región del mundo, las diferencias pueden oscilar entre un 10% y hasta un 30 o 40% menor al salario de los hombres por la misma actividad. Muchas empresas argumentan que esa diferencia se explica por la necesidad de cubrir muchos costos adicionales que tiene la mujer por Ley, como los días de embarazo: es por esto que es necesario ajustar la mayoría de las Leyes a efectos de lograr iguales responsabilidades en la mayor cantidad posible de áreas.

El Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) señala que una escuela de educación básica inclusiva remite a que todas y todos los niños, independientemente de sus diferencias, pueden compartir el aula de clases, aprender juntos, creando un marco de respeto y aprecio a la diversidad; lo que requiere que toda la sociedad debe adquirir una nueva actitud ante la diversidad. Sin embargo siguen existiendo múltiples motivos de discriminación, entre los que figuran la discapacidad, los migrantes, la condición étnica, entre otras.

Sin embargo en México hay 6 millones de niños, niñas y jóvenes entre 3 y 17 años que no acuden a la escuela, indican cifras de la UNESCO.

De acuerdo al documento “Por una educación igualitaria y sin discriminación” la educación inclusiva no se limita sólo a los derechos de las personas con discapacidad, sino también a los niños y niñas procedentes de las comunidades indígenas. Los niños y las niñas de cualquier situación geográfica del país deben ser aceptados e incluidos en las escuelas, sin importar su color de piel, creencias religiosas o culturales y posición social. Parte de lo postulado en la educación inclusiva se refiere a la enseñanza intercultural que consiste en la apreciación de las diferencias entre los alumnos y alumnas como un recurso de aprendizaje, y en la igualdad de condiciones en las aulas. Y resalta que a nivel nacional, 6 de cada 100 habitantes de 5 años y más hablan alguna lengua indígena. Las que más hablantes tienen son náhuatl, maya y lenguas mixtecas, según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

En este sentido cabe mencionar que para identificar a los niños indígenas se emplea el criterio lingüístico y deja de lado otros marcadores culturales como las formas de organización, tradiciones, asentamientos históricos, entre otros.

Reconociendo el criterio lingüístico, se tiene problemas como en el caso de la educación preescolar, ya que este criterio aplica para los mayores de 5 años de edad, de manera que el habla de los menores se homologa con el de madres, padres o tutores, sin que existan en el propio sistema educativo instrumentos para la ubicación de lenguas y datos étnicos de los alumnos en los contextos escolares, más allá del formato que se emplea para el registro de información de educación para escuelas indígenas.

UNIDAD IV

Objetivo: analizar la importancia de erradicar la desigualdad, en las aulas.

IGUALDAD-DESIGUALDAD.

4.1 Vías que fomentan o reproducen la desigualdad educativa(o inequidad).

La desigualdad educativa

Los estudios sobre la desigualdad en la educación han puesto de relieve sus distintas acepciones (Marchesi y Martín, 1998), lo que permite una primera aproximación al problema. Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas. Cuando estas posibilidades se hacen accesibles a todos los alumnos, superando formas de acceso y de selección encubiertas, el término más preciso es el de igualdad en el acceso.

Un nivel superior de igualdad se encuentra cuando, una vez garantizada la igualdad en el acceso, se proporciona un programa educativo similar a todos los alumnos y se evita, en consecuencia, que los que proceden de clases sociales populares estén mayoritariamente representados en los programas menos valorados social y académicamente: aulas especiales, programas de educación compensatoria, programas de garantía social. Finalmente, la igualdad en educación encuentra su significado más fuerte cuando se analizan los resultados escolares de los alumnos.

La igualdad de resultados supone que se encuentran rendimientos similares entre los alumnos procedentes de distintas clases sociales, culturas o sexos. Esta última acepción tiene un claro componente utópico. Si las diferencias sociales influyen en mayor o menor medida en el progreso educativo de los alumnos, es previsible encontrar diferencias entre ellos debidas a su origen social. Sólo la nivelación de las diferencias sociales, tarea que no es responsabilidad directa del sistema educativo, o el desarrollo de estrategias de intervención que impidan la incidencia de las desigualdades sociales en el ámbito educativo, permitirán alcanzar un objetivo más profundamente igualitario.

En las últimas décadas, las interpretaciones sobre la desigualdad en la educación han pasado de un enfoque unidimensional más determinista a una visión multidimensional e interactiva. Está ampliamente constatado que las diferencias sociales y culturales de los alumnos condicionan su progreso educativo y los resultados que obtienen. El informe de la OCDE-CERI (1995) sobre los alumnos con riesgo de fracaso señala siete factores predictivos del bajo nivel escolar que están estrechamente relacionados con la desventaja social: pobreza, pertenencia a una minoría étnica, familias inmigrantes o sin vivienda adecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela, lugar geográfico en el que viven y falta de apoyo social. Pero no existe una correspondencia estricta entre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas. Hay otros factores, como la familia, el funcionamiento del sistema educativo y la propia escuela que pueden incrementar o disminuir estas desigualdades.

El ambiente de la familia y su compromiso con la escuela tienen una indudable repercusión en el progreso educativo de los alumnos. Los recursos familiares, su nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan, los libros que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los alumnos. Sin embargo, lo más importante no es describir estas relaciones genéricas entre el contexto social y el familiar, sino analizar qué tipo de relaciones se establece entre las configuraciones familiares singulares y el universo escolar (Lahire, 2000). Desde esta perspectiva, lo importante no es el capital cultural que se posee sino cómo se transmite. Un capital cultural enriquecido puede tener escasa incidencia en el progreso educativo de los hijos. Por el contrario, los padres con escaso capital escolar pueden tener una mayor influencia por el tipo de relaciones que mantienen con sus hijos y por la búsqueda constante de experiencias que les enriquezcan, lo que contribuye a que sus resultados educativos sean positivos.

El funcionamiento del sistema educativo tiene también una notable influencia en los niveles de desigualdad educativa. Los recursos existentes, el apoyo a las familias, los criterios de admisión de los alumnos en las escuelas, el número de alumnos por aula, la formación y motivación de los profesores, las facilidades para que los alumnos prosigan sus estudios, los materiales disponibles en el aula y los criterios de evaluación establecidos, son condiciones generales que tienen mucha relación con los índices de escolaridad y con los resultados que obtienen los alumnos.

Este reconocimiento de la influencia del sistema educativo no puede conducir a olvidar la responsabilidad específica que las escuelas y los profesores individuales tienen para reducir las desigualdades. Hay escuelas que han creado un clima ampliamente aceptado de estudio y de participación, en las que existen expectativas positivas en relación con los objetivos educativos que se han establecido y en las que se reflexiona sobre las opciones educativas, los sistemas de evaluación y los métodos pedagógicos más adecuados para conseguir involucrar y motivar a los alumnos en sus aprendizajes.

En muchas de ellas se busca la implicación de los padres y se desarrollan iniciativas continuadas para elevar su nivel de formación y su compromiso con la educación de los hijos. Son escuelas dispuestas a combatir con decisión el abandono escolar prematuro. Otras, por el contrario, no han sido capaces de desarrollar un proyecto coherente y sus profesores están poco motivados para presentar experiencias de aprendizaje interesantes y tienen poca ilusión para generar la participación de los padres y de los alumnos, lo que les lleva a aceptar con cierto fatalismo los esperados porcentajes de abandono escolar (Marchesi, 2000).

El acceso a Internet se ha convertido ya en una poderosa causa de desigualdad. Aquellas personas con mayores recursos y que pueden acceder con facilidad a Internet tienen más posibilidad de recibir información, de ampliar su cultura y de estar mejor preparados para adaptarse a la nueva sociedad del conocimiento. Por el contrario, las personas con menores recursos e inferior formación tendrán muchas más dificultades para acceder a las redes informáticas y se verán desplazadas y marginadas en la sociedad mundial.

Una nueva barrera se alza entre los que más y los que menos tienen y que aleja a los unos de los otros. En el momento actual, el 20% de las personas más ricas acapara el 93,3 % del uso de Internet.

Los indicadores de la desigualdad educativa, tradicionalmente circunscritos al ámbito educativo, deben tener en cuenta también la distribución de los bienes sociales, culturales y tecnológicos entre el conjunto de la población. La selección de los indicadores que pueden manifestar con mayor rigor el grado de desigualdad educativa y los factores que lo condicionan adquiere, en consecuencia, una enorme importancia.

2. La selección de los indicadores de la desigualdad educativa

La principal función de los indicadores es ofrecer una información sintética, relevante y significativa sobre una parcela de la realidad, detectar los problemas y llamar la atención sobre lo que está sucediendo (Tiana, 1997). De ahí la importancia de una cuidadosa selección de los mismos que permita describir y comprender esa realidad. No cabe duda, por tanto, que un buen conjunto de indicadores proporciona un instrumento poderoso para ampliar el conocimiento en un ámbito determinado y para orientar la toma de decisiones. Esta importancia de los indicadores alerta al mismo tiempo sobre la dificultad de su elección y sobre los riesgos que entraña una selección escasamente cuidadosa o incluso sesgada junto a una posible interpretación abusiva.

Existe, así mismo, un riesgo de reduccionismo en la selección de los indicadores por las dificultades que entraña su medición, ya que el paso de un concepto a un instrumento de medida es una larga y trabajosa tarea en la medida en que un solo concepto puede generar decenas de indicadores diferentes. El peligro está en que al final los indicadores seleccionados sean los más fácilmente mensurables y no los que mejor reflejen la realidad educativa. En todo caso, la interpretación de los indicadores debe hacerse con prudencia en su contexto, teniendo en cuenta los que están presentes y los que todavía, aún siendo relevantes, no han podido ser incorporados, y de acuerdo con las finalidades y valores de la institución educativa. Como señala Nuttall (1992), «los indicadores no hablan por sí mismos».

Es necesario, por tanto, que exista un modelo inicial que oriente la interpretación de la realidad educativa estudiada. Este modelo permitiría seleccionar los indicadores más relevantes, establecer relaciones entre determinadas variables y constatar si los cambios que se producen en algunas de ellas afectan a otras en consonancia con las expectativas previstas. De acuerdo con las reflexiones expuestas en el apartado anterior, un sistema coherente de indicadores de desigualdad educativa debe tener en cuenta las diferencias en los recursos previos disponibles en el sistema educativo, las desigualdades sociales y culturales existentes, los aspectos del funcionamiento del sistema educativo más directamente vinculados con la equidad y los resultados que obtienen los alumnos. El sistema de indicadores elegido se estructura en cinco niveles en los que se incluyen indicadores más específicos.

La elección de estos indicadores se ha regido por cuatro criterios principales: relevancia de los datos para poner de manifiesto con mayor claridad las desigualdades existentes, amplitud para recoger información del mayor número de ámbitos posible, potencia informativa del indicador elegido frente a otras alternativas y parsimonia para evitar la redundancia de la información. Los catorce indicadores finales son el resultado de este proceso. En la medida de lo posible, cada uno de estos indicadores debería tener en cuenta la dimensión social (distribución de los recursos o resultados obtenidos por sectores sociales), la dimensión territorial (su distribución en el área urbana y rural), la dimensión cultural (distribución en función de cada cultura o etnia), el factor género (comparación entre hombres y mujeres) y el factor tipo de centro (incidencia en los centros públicos frente a los privados).

1. Gasto público en educación
2. Gasto por alumno
3. Salario de los profesores
4. Computadoras en las escuelas

Contexto social

5. Distribución del ingreso

6. Trabajo de la mujer

Contexto cultural

7. Nivel de estudios

8. Medios de comunicación disponibles

Contexto educativo

9. Acceso y participación

10. Horas de estudio al año

11. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales

Resultados

12. Diferencias en los resultados

13. Progresión educativa

14. Relación entre el nivel educativo, el género y los ingresos

El modelo establece que los recursos iniciales, el contexto social y el contexto económico influyen en el educativo y permiten interpretar de forma más completa los diferentes resultados que obtienen los alumnos. Un sistema de indicadores de estas características ayuda a comprender con mayor precisión el origen de las desigualdades en la educación y a determinar las estrategias de intervención más adecuadas que no pueden ser, de acuerdo con este modelo, exclusivamente educativas.

4.2. Igualdad-Desigualdad

La desigualdad en América Latina se ve incrementada como resultado de la emergencia de procesos de acumulación de viejas y nuevas desventajas que ponen en riesgo la integración social (Saraví). La pobreza, la precariedad laboral y la poca participación ciudadana debilitan los lazos que mantienen y definen la condición de pertenencia a una sociedad con la consiguiente fractura del vínculo social que origina la exclusión.

Las nuevas desventajas (desigualdades privadas, locales e institucionales) en contextos de profundas desventajas estructurales, llevan a su acumulación y, en consecuencia, a la primacía de situaciones de vulnerabilidad en tanto implican incertidumbre, imprevisibilidad y riesgo (Saraví). Ante esta situación, la educación puede ofrecer una alternativa para todos aquellos niños y jóvenes que viven en condiciones que no favorecen el desarrollo de sus capacidades y, por ende, ven afectadas sus posibilidades de desarrollo humano.

A partir de los planteamientos de Amartya Sen, se reconoce que todos los individuos de una sociedad nacen con dotaciones heredadas y tienen la capacidad de aumentarlas en su interacción con el medio sociocultural. Sin embargo, la estratificación social introduce diferenciaciones en los grupos de la sociedad que limitan la potenciación de sus capacidades de manera igualitaria. En contextos deficitarios, y desde el punto de vista social, cultural y político, las limitaciones derivadas de estas segmentaciones acentúan la vulnerabilidad de dichos grupos.

A pesar de estas diferenciaciones, en la perspectiva del desarrollo humano, todo individuo tiene la posibilidad de construir un proyecto de vida si la sociedad le ofrece oportunidades para incrementar sus capacidades y tomar opciones libres frente a las ofertas existentes en el medio. En consecuencia, una sociedad debe contar con estas ofertas en aras de garantizar un desarrollo humano equitativo para todos sus miembros. Entre estas ofertas se encuentra la educación.

Según Sen, las capacidades humanas son el recurso para elegir y hacer aquello que se considere valioso a través de razones directas o indirectas. Las primeras estarían relacionadas, por ejemplo, con la salud y la nutrición, necesarias para poder estudiar o trabajar, en tanto que las segundas pueden contribuir a un logro o desarrollo futuro, por ejemplo, la educación o la capacitación para un mejor empleo o para uno que satisfaga más al individuo.

La importancia de la noción de “capacidad humana”, radica en el reconocimiento de que la capacidad no sólo es un instrumento de la producción económica del capital humano sino que la capacidad humana cuenta para el desarrollo social. Así, la ampliación de la educación básica y una mejor calidad en la misma pueden cualificar los debates públicos y ampliar las bases ilustradas para una sociedad con mayores índices de participación (Sen).

La noción de “capacidad humana” llama también la atención sobre el papel de la educación como posibilidad de desarrollo de la persona, como potenciación de sus habilidades y destrezas, como reconocimiento de sus orientaciones y capacidades. Así, la educación no es vista solamente como una variable que incide en el desarrollo económico sino como una posibilidad de afectar el bienestar de las personas, sus posibilidades de acción y su influencia en el cambio social (Sen).

Esta preocupación por el desarrollo de las capacidades humanas como garantía para el logro de la equidad, también plantea la discusión y la diferenciación con el concepto de igualdad, ya que una de las finalidades de la educación ha estado relacionada con la cohesión y la integración social. Esta visión igualitaria entra en crisis cuando las sociedades se van tornando heterogéneas y cuando sus características son la segmentación y la marginalidad. En este contexto se hace necesario el análisis de las condiciones de origen con el fin de determinar las acciones que garanticen la superación de las deficiencias. “En las sociedades homogéneas, la educación refuerza la homogeneidad.

En contextos de alta heterogeneidad, una oferta educativa homogénea se traduce en trayectorias y logros dispares”. (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 14). La discusión sobre la igualdad y la equidad, lleva a mostrar la necesidad de atender la diversidad propia del ser humano (Rawls, 1971; Sen, 1998). En este sentido, la equidad parte del reconocimiento de las desigualdades intrínsecas de los sujetos, en diversas dimensiones de la vida social [. . .]. Así, la noción de equidad integra la de igualdad y la amplía en sus múltiples dimensiones. La noción de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales y a partir del reconocimiento de las diferencias, propone estrategias para lograr la igualdad fundamental que debería aportar la educación básica. (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006, 14).

En este orden de ideas, la inclusión educativa remite al concepto clásico de equidad educativa, entendido como “igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y el punto de llegada” (Mancebo y Goyeneche, 8). La igualdad de oportunidades en el “punto de partida” o equidad en el acceso, implica fundamentalmente que todos los estudiantes tienen derecho a ingresar en determinado nivel del sistema educativo. La igualdad de oportunidades en el “punto de llegada” implica, además de la cobertura, equidad en las condiciones de aprendizaje de forma tal que los estudiantes, con independencia de su punto de partida, puedan alcanzar resultados semejantes.

En este sentido, hay que tener presente que la exclusión del conocimiento, entendida como el fracaso en los procesos que lleva implícita la escolarización, es un fenómeno más complejo, que no se resuelve únicamente expandiendo la oferta escolar. La escolarización, y con mayor razón, el desarrollo de conocimientos, supone una demanda real por parte de los alumnos y sus familias. Pero esta demanda de escolarización y conocimiento no puede darse por descontada, sino que es el resultado de condiciones sociales determinadas. El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes (Tenti).

La exclusión del conocimiento es particularmente compleja, ya que éste no “se reparte” y, por lo tanto, requiere de un conjunto sistemático de condiciones que la política educativa, por sí misma, no puede garantizar. El combate contra la exclusión escolar requiere políticas públicas integrales ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales y culturales del aprendizaje.

A esta situación se añade que la escuela ya no funciona como una institución que forma de manera homogénea a los individuos. Hoy la escuela, más que una “fábrica de sujetos”, es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos (Tenti). Las vivencias escolares son muchas veces impredecibles y diversas. Para saber qué produce la escuela es preciso ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos. Estas ideas apuntan a la distinción entre la educación como derecho y el derecho a una educación de calidad, que exige acciones para afectar todas aquellas condiciones que se comporten como desigualdades generadoras de mayor desigualdad.

La educación para la inclusión se inscribe en un contexto de crisis en el que se hace necesario atender la diversidad de condiciones en las que los alumnos acceden al sistema educativo, con el interés de que tengan experiencias de aprendizaje de calidad. También se inscribe dentro de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela y/o conseguir pobres resultados de aprendizaje. Para tales logros, la inclusión educativa necesitaría entrar a formar parte de las políticas educativas con el fin de promover oportunidades de aprendizaje que sean equitativas y de alta calidad, según las necesidades de los distintos grupos poblacionales. Finalmente, se hace necesario renovar y recrear el rol profesional de los docentes para lograrlo.

4.3. Tratamiento diferenciado positivo.

Se entiende por educación diferenciada la que se ofrece a estudiantes que no tienen las características de la población estudiantil tomada como referencia para el diseño y aplicación de un cierto currículo. En cuanto a las variedades en la formación académica, existen opciones de educación diferenciada dentro de un mismo plan de estudios, consistentes en ofrecer alternativas con valor curricular equivalente, para adecuar los estudios a las capacidades, limitaciones o preferencias de los estudiantes. Dentro de la educación diferenciada, esta modalidad se conoce como diferenciación curricular.

La llegada de inmigrantes ha dado lugar a un nuevo planteamiento educativo de una mayor complejidad de partida que el que hasta ahora se contemplaba en el sistema educativo español, que tiene como referente la educación intercultural, producto de la gran heterogeneidad de alumnos que se concentran en nuestras aulas y que necesitan una respuesta adecuada, capaz de resolver los diferentes conflictos que en ella se originan.

La atención a la diversidad supone el reconocimiento de la otra persona, de su individualidad, originalidad e irrepetibilidad, y se inscribe en un contexto de reivindicación de lo personal, del presente, de las diferencias, de lo más próximo. La diversidad es consustancial a la educación.

La diversidad es consustancial a la educación y todas las personas son diferentes y no es de recibo categorizarlas o jerarquizarlas en función de estas diferencias. La diversidad es una realidad absolutamente natural, legítima y habitual.

La diversidad del alumnado es una consecuencia directa de la historia familiar, cultural y social vivida con anterioridad, y, más concretamente, de las oportunidades que se van presentando a lo largo de la vida. El origen social y cultural es el responsable de fracasos escolares y de los déficits socioculturales y está en la base de la diversidad sociocultural.

Los profesores han de tomar conciencia de cómo la cultura dominante funciona, en todos los niveles de la enseñanza escolar, como factor de desaprobación de las mayorías marginadas. Esto implica que los profesores, padres y demás personas interesadas en la educación deberían luchar contra la impotencia de los estudiantes afirmando sus propias experiencias culturales y sus historias.

La diversidad de educaciones generalistas reforzará las desigualdades culturales ahora existentes así como sus consecuencias en todos los campos de la vida social.

Hay cuatro tipos de relaciones que rigen las interacciones de los escolares pertenecientes a las minorías y a la mayoría:

- *f* de competición
- *f* de explotación
- *f* de dominación
- *f* de selección cultural

Las características organizativas que favorecen una escuela abierta a la diversidad:

- 1) Flexibilidad
- 2) Funcionalidad
- 3) Participación
- 4) Comunicación

1079

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIVERSIDAD CULTURAL

I. Educar en la Diversidad Cultural

En los últimos años el mundo ha experimentado una profunda transformación en aspectos tan diversos como el económico, el social, el político, las comunicaciones, las relaciones familiares o los sistemas educativos, entre otros muchos. Al mismo tiempo, la sociedad está viendo cómo importantes masas de grupos humanos se desplazan de unos continentes a otros, en busca de una mejor calidad de vida y de un mayor bienestar para sus hijos. Estos cambios han afectado a la escuela en diversos órdenes: la llegada de las nuevas tecnologías; una mayor dotación económica que ha posibilitado que los centros escolares estén cada vez mejor equipados tanto en recursos materiales como humanos, etc.; todo ello en aras de una mejor calidad de la enseñanza. Pero, sobre todo, la escuela se ha visto afectada desde el multiculturalismo y la necesidad de darle una solución educativa viable.

La conexión de los flujos migratorios con el fenómeno de la globalización es un fenómeno suficientemente reconocido (Santos y Lorenzo, 2003). Esto no quiere decir que la inmigración sea el único pilar de la globalización pues hay que contar, y mucho, con otros dos: las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, por un lado, y los mercados globales y el conocimiento transnacional, por otro. Si se unen estos fenómenos informan considerablemente de los análisis que necesita la relación entre educación y emigración. Sin la globalización no se asistiría a la entrada de un gran número de niños en las escuelas de algunos países, que es lo que está ocurriendo desde hace unos años.

La llegada de inmigrantes ha dado lugar a un nuevo planteamiento educativo de una mayor complejidad de partida que el que hasta ahora se contemplaba en el sistema educativo español, y que tiene como referente la educación intercultural, producto de la gran heterogeneidad de alumnos que se concentran en nuestras aulas y que necesitan una respuesta adecuada, capaz de resolver los diferentes conflictos que en ella se originan.

La llegada de inmigrantes ha provocado un toque de atención entre todas las instituciones tanto nacionales, como autonómicas o locales, ya sean de carácter educativo o social, que ha dirigido sus actuaciones hacia una mayor implicación en el proceso educativo que se ha de seguir con estos alumnos y en una puesta a punto dirigida a permitir que todo este contingente humano pasen a formar parte de ella sin ningún contratiempo. La tarea no es nada fácil y requiere de un gran esfuerzo por parte de todos, como quedó claro en la UNESCO durante la reunión mantenida y que se recogió en el informe redactado por la Comisión, al definir para la educación del futuro unas reglas básicas, que se han de convertir en los pilares de la educación para el s. XXI, que son (Informe Delors, 1996):

$\frac{3}{4}$ Aprender a conocer, mediante el dominio de técnicas instrumentales encaminadas a conocer nuestro entorno.

$\frac{3}{4}$ Aprender a hacer, mejor junto a otros, aunque sean diferentes, que en soledad o en compañía de aquellos que son como yo.

$\frac{3}{4}$ Aprender a vivir juntos, donde cada uno respete las diferencias de los demás y aprenda de ellas para conformar un mundo mejor.

$\frac{3}{4}$ Aprender a ser, donde cada uno debe desarrollar su propia personalidad.

Basándonos en estos principios básicos la sociedad en general y la escuela en particular debe plantearse como objetivo prioritario lograr que desde los más pequeños a los de más edad, tanto de forma individual como de forma colectiva convivan en paz y en armonía a partir del conocimiento de la cultura del resto de los individuos que conforman la sociedad que hoy nos ha tocado vivir a todos.

Marco legal

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) garantiza las cualidades:

$\frac{3}{4}$ Se trata de unos derechos de carácter universal, que se dirigen a todos y cada uno de los seres humanos.

$\frac{3}{4}$ Son derechos de carácter absoluto, en el sentido de que en caso de entrar en colisión con otros derechos, aquéllos han de ser satisfechos prioritariamente.

³/₄ Son derechos innegociables, ya que la base racional sobre la que se asientan parte de un principio físico y metafísico como es la eminente dignidad de toda persona, y ese carácter no es fruto de ningún acuerdo.

³/₄ Son derechos que dignifican a la humanidad partiendo incluso de las situaciones más indignantes, dramáticas y dolorosas. El cumplimiento de los derechos humanos conlleva la conciencia de desarrollar un proceso de dignificación y humanización moral, material, económica y política de aquellas personas y pueblos que sufren situaciones de violación de alguno de esos derechos fundamentales.

Todas las personas somos distintas, esto es un hecho incuestionable y observable empíricamente. Los distintos son en primer lugar los demás: el negro, el emigrante, el discapacitado. Que los demás sean distintos de mí no dice más que el hecho igualmente irrefutable de que yo también soy distinto de los otros. El primer diferente soy yo, cada uno de nosotros. Y somos diferentes, al menos, en dos sentidos básicos (Aranguren y Sáez, 1998):

- todos somos distintos en la medida en que somos irrepetibles. Ni ha habido, ni hay, ni habrá nadie como yo ni nadie como tú;
- cada uno de nosotros es absolutamente insustituible. En esto de vivir y transitar por el mundo cada cual ha de hacer acopio de su propia mochila para emprender la marcha, y de la brújula con la que orientarse.

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (1966), proclamó la Declaración de los Principios de Cooperación Cultural Internacional, que en su 1º art. recoge: “Cada cultura tiene una dignidad y un valor que han de ser respetados y conservados. Todas las personas tienen el derecho y el deber de desarrollar su cultura. En su rica variedad y diversidad y en las recíprocas influencias que ejercen unas sobre otras, todas las culturas forman parte del patrimonio común perteneciente a toda la humanidad”.

4.4. El gran reto de equidad desde el punto de vista de la reforma integral.

I. Concepto de Reforma

La reforma es un conjunto de acciones que implican un cambio importante en el funcionamiento de una institución. Una reforma supone un análisis previo, un diagnóstico y una elección de estrategias y medios que garanticen el logro de los cambios deseados. Sus resultados serán la consecución de unos objetivos distintos a los anteriores o el logro de los mismos con una mayor eficacia. En el primer caso, se tratará de buscar una relación distinta entre la institución y la sociedad; en el segundo, será simplemente un ajuste del funcionamiento de la institución para que se dé una mayor eficiencia.

La reforma es una vía intermedia entre el inmovilismo o la mera adaptación –se realizan cambios para que, en el fondo, todo lo importante siga igual– y la revolución que implica un cambio radical y violento con una ruptura respecto a lo anterior y la persecución de unos objetivos absolutamente distintos cuando no opuestos a los que antes tenía la institución utilizando si hace falta la violencia.

La decisión de emprender una reforma entraña fe en la capacidad humana para diseñar, programar y llevar a cabo cambios importantes en organizaciones complejas. Se diría que las reformas están en línea con la modernidad. Los reformadores tienen un talante optimista y posibilista.

2. Reforma educativa

De acuerdo con lo anterior y aplicándolo al sistema educativo, reforma educativa es una forma especial de cambio, una estrategia planificada para modificar ciertos aspectos del sistema educativo de acuerdo con unas necesidades específicas, unos resultados previstos y unos medios y métodos adecuados. Abarca todo el sistema educativo y repercute más allá de la enseñanza propiamente dicha. Está asociada con ideas más generales de transformación de la sociedad o con una mejor gestión de los sistemas educativos.

Podríamos hablar de tres tipos de reformas educativas:

³/₄ La de las intenciones y decisiones tomadas en los altos niveles del sistema educativo: teóricas y genéricas; contribuyen a orientar una política educativa y curricular.

Se sitúan en las modificaciones estructurales del sistema educativo, las concepciones de la educación y el aprendizaje, la innovación del currículum...

³/₄ La de las medidas que se toman para mejorar la calidad de la enseñanza: proyectos pedagógicos elaborados y compartidos; creación y estabilidad de equipos de profesores; formación permanente; relación menor alumno / profesor; apoyos psicopedagógicos...

³/₄ La promovida desde la base, por colectivos de profesores, teniendo en cuenta sus aspiraciones y necesidades profesionales.

En línea con los tipos hallaríamos tres niveles relacionados con la política educativa que repercuten en los planteamientos y puesta en marcha de las reformas:

1. El nivel de los expertos y estudiosos de la educación que analizan el sistema educativo, su funcionamiento, su relación con la sociedad y señalan problemas, marcan objetivos y sugieren formas de mejora.

2. El nivel de los políticos y la administración que son los responsables ante la sociedad del sistema educativo. Al mismo tiempo, el sistema educativo les permite mostrarse preocupados y activos por las inquietudes y problemas de los ciudadanos y también servirse del sistema educativo para lograr otros objetivos de política general (reducir las desigualdades, por ejemplo) o sectorial (integrar a minorías marginadas, mejorar el sistema productivo a través de la formación profesional...)

3. El nivel de quienes trabajan directamente en los centros educativos, especialmente, el profesorado. Es el nivel clave para el éxito o fracaso de una reforma pues cambiará el sistema educativo fundamentalmente si cambia la mentalidad y la actuación del profesorado.

3. Origen y significado de la educación comprensiva

Fue en la década de los cincuenta, cuando en Europa, una vez recuperados los países de los estragos de la Segunda Guerra Mundial, las políticas educativas de los países nórdicos, dirigidas por partidos socialdemócratas, tienden a desarrollar el modelo conocido como escuela comprensiva. Se seguía concibiendo la educación como uno de los grandes medios para combatir las desigualdades sociales pero se había comprobado que no todos los escolares tenían las mismas posibilidades de avanzar a lo largo del sistema educativo.

Parecía que debía buscarse, no en motivos académicos, sino en los condicionamientos sociales las causas que explicasen la desigual representación de los distintos grupos sociales en los niveles superiores y en las ramas más prestigiosas de la enseñanza secundaria.

Los niños pertenecientes a familias humildes mayoritariamente obtenían peores resultados en las pruebas que al término de la enseñanza primaria distribuían a la población escolar en las tres ramas en las que se solía dividir la educación secundaria: la académica, que era la que tenía mayor prestigio; la científico-técnica; y la denominada profesional que poseía un menor reconocimiento social.

Este tipo de especialización precoz –en torno a los 10/11 años– se consideraba injusto pues el alumnado la sufría de forma diferente según el grupo social al que perteneciese y también opuesto al deseo de integrar a todas las clases sociales en un sistema educativo que les ofreciera las mismas posibilidades y no hiciera del sistema educativo un instrumento de legitimación de las desigualdades sociales.

La búsqueda de una solución a este problema condujo a promover en la escuela un período unificado que no terminase antes de los 15 o 16 años y donde todo el alumnado tuviese acceso a la misma formación, los mismos recursos, las mismas experiencias educativas...

En definitiva, con la enseñanza comprensiva se buscaba modernizar las estructuras educativas buscando su acomodación a los siguientes objetivos:

1. hacerlas más acordes con las necesidades de la sociedad y del sistema productivo;
 2. superar formas de segregación opuestas a concepciones más democráticas y pedagógicas de la escolarización.
 3. convertir a la escuela en un instrumento para lograr un mayor grado de igualdad social.
- Reformas educativas y comprensividad.

A partir de estas preocupaciones, algunos partidos socialdemócratas ponen en marcha reformas educativas para implantar una escolarización comprensiva. Con ella se buscarían los tres tipos de finalidades y formas de escolarización antes señalados en una única institución, con un mismo marco curricular para el alumnado de una edad equivalente. Los países donde este modelo se ha llevado a la práctica con más convicción y coherencia han sido los nórdicos (Suecia, Noruega, Finlandia y Dinamarca) donde la escolarización obligatoria dura 9 o 10 años en forma comprensiva.

Quizás sea bueno destacar la importancia de los aspectos políticos o ideológicos en la escolarización comprensiva como han puesto de manifiesto diversos autores:

Para empezar, las escuelas deben ser comprensivas, esto es, los alumnos de diferentes contextos socio-económicos y de distintos niveles de rendimiento escolar

Deben ser educados en las mismas clases... Poner a todos los alumnos en las mismas escuelas supone admitir que:

- a) todos esos alumnos tienen el mismo valor como seres humanos
- b) todos tienen amplias capacidades innatas con el mismo abanico de ellas dentro

De cada grupo socioeconómico

- c) todos ellos pueden beneficiarse más o menos de una educación similar, siendo capaces de vivir una “vida buena”. (C. Beck (1990, 17),

Pronto surgió el debate sobre las ventajas e inconvenientes de esta fórmula entre partidarios de mantener la escolarización diferenciada o introducir la comprensiva mezclándose los argumentos técnicos con los ideológicos y políticos. Y no dejó de subrayarse la dificultad que entrañaba el intento: “Permanecer obligatoriamente en la escuela durante cinco o seis años es una cosa; permanecer en ella nueve o diez es otra bien distinta, especialmente cuando los tres o cuatro años de más se corresponden casi exactamente con el turbulento período de la adolescencia y cuando la pubertad se alcanza a una edad cada vez más temprana.

Con esto no se está abogando por una reducción de la escolarización obligatoria; simplemente se pretende enfatizar el hecho de que cuanto más se alarga su duración, más cambia su naturaleza y puede agriarse el pretendido éxito de los reformadores ilustrados.” (OCDE, 1983,)

Por lo tanto estamos ante dos modelos de escolarización diferentes que donde más frontalmente chocan es en la educación secundaria pues hay un consenso generalizado en que la Educación Primaria ha de acoger a toda la población mientras que, por el contrario, la Universidad lleva implícita una selección, mayor o menor.

Pasado casi medio siglo desde que se iniciase la implantación de la escolarización comprensiva, en Europa encontramos diferentes respuestas ante esta problemática, si bien casi todos los países han tratado de mitigar el peso de los condicionamientos culturales, Reformas educativas y comprensividad sociales y económicos y para ello han evitado una clasificación-selección del alumnado demasiado temprana en la que la escolarización apenas haya podido mitigar el peso de factores no imputables al alumnado. Al mismo tiempo, nadie se engaña respecto a las dificultades que entraña una escolarización comprensiva y a su eficacia limitada por otros factores que ajenos al sistema educativo influyen decisivamente en él.

4.5. Inclusión educativa.

La educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial ni es una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir barreras al aprendizaje y la participación y desarrollar escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Es en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para todos sus ciudadanos.

La educación inclusiva aspira a habilitar las escuelas para que sean capaces de acoger y responder a las necesidades de todos sus alumnos y de promover una vida en comunidad y de participación; ser un espacio de apertura, que alienta el sentido de pertenencia, que motive la participación activa de todos sus miembros en la vida institucional y favorezca el apoyo individual para desarrollar al máximo las potencialidades de los estudiantes. Este enfoque de la educación reconoce y valora la diversidad en el espacio escolar, la misma que se expresa en los diferentes estilos, ritmos, capacidades y necesidades que los estudiantes tienen frente a su aprendizaje. Lo cual ha significado la transformación progresiva del sistema educativo en sus políticas, culturas y prácticas.

Este proceso ha exigido un esfuerzo conjunto y permanente de la comunidad educativa para remover las barreras, movilizar recursos y diseñar distintas estrategias que respondan a las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad.

La escuela bajo el enfoque excluyente planteaba la individualización para la respuesta educativa tomando como referente el déficit, por ello se desarrollaron currículos para cada tipo de discapacidad y los alumnos eran clasificados de acuerdo con su nivel de rendimiento, configurándose la categorización, con el empleo de recursos extraordinarios y en espacios segregados.

En la década del 2000 al 2010 promulgada la Ley General de Educación, en el año 2003, el sistema educativo tiene un enfoque inclusivo como política del sector, en el que las personas con discapacidad tienen derecho a educarse con sus pares en igualdad de condiciones. En este caso no es la persona con discapacidad la que debe adaptarse al sistema escolar, sino es el sistema educativo el que tiene la obligación de transformarse para brindar los apoyos, medidas y recursos que respondan a sus características y necesidades educativas.

Bajo este enfoque la modalidad de Educación Básica Especial se constituyó en el conjunto de recursos educativos para la atención de los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación matriculados en el sistema educativo regular, brindándoles el apoyo y asesoramiento a los diferentes niveles y modalidades que incluyen a los estudiantes con discapacidad a través de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención a las Necesidades Educativas Especiales – SAANEE y, de otro lado, atendiendo en forma escolarizada a los estudiantes con discapacidad severa o multidiscapacidad, que por sus necesidades educativas múltiples no pueden ser atendidos en los colegios regulares.

En la escuela inclusiva se concibe la individualización de la atención en relación a la identificación de las necesidades educativas y su relación con las exigencias que plantea el currículum único y flexible, que se adapta a las características y necesidades del estudiante, siendo la intervención en el espacio del aula.

Escuela Tradicional Escuela Inclusiva

LA INDIVIDUALIZACIÓN es ubicar a cada estudiante en el “tipo” y “nivel” de enseñanza más ajustado a su patología.

CARACTERÍSTICAS:

- Individualización centrada en el déficit.
- Currículos diferentes, por tipo de capacidad.

- Respuestas a dificultades al aprender:
Recursos extraordinarios.
- Principio organizativo: clasificación de los alumnos por tipos de capacidad, según nivel de dificultad y/o de conocimientos.

LA INDIVIDUALIZACIÓN es dar diferentes ayudas pedagógicas a cada estudiante, según sus necesidades, en el mismo contexto de enseñanza.

CARACTERÍSTICAS:

- Individualización centrada en la interacción alumno-tarea-ayudas.
- DCN para todos, que se adapta.
- Respuesta a las barreras al aprendizaje y la participación.
- Medidas de atención a la diversidad para todos.
- Principio organizativo: búsqueda de alternativas didácticas que hagan posible aprender juntos a todos.

BIBLIOGRAFÍA:

Manual de Educación Inclusiva, Ministerio de Educación, 2006, Lima-Perú

Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia 2002 – 2010, PCM, MIMDES, 2002,

Lima – Perú

Foro: Abramos paso a la Educación Inclusiva – Foro Educativo – 2004, Lima – Perú

Educación Inclusiva: Educación Para Todos – Defensoría del Pueblo, Serie Informes

Defensoriales – Informe 127 – Nov. 2007, Lima – Perú

Resolución Ministerial N° 0494-2007-ED “Directiva para el desarrollo del Año Escolar 2008.