



Universidad del Aconcagua
-Facultad de Psicología-

Carrera: Licenciatura en “Gestión Educativa”

“La Discriminación Oficial”
el abordaje de la Diversidad en el aula

Alumno: *José Luis García*

Directora de Tesis: *Licenciada Lidia Páez*

Hoja de Evaluación

Resumen:

La diversidad en la escuela se ha convertido en un tema de suma importancia y preocupación entre los educadores. La amplia variedad de alumnos, estilos y ritmos de aprendizaje, diferentes niveles de intereses y motivaciones han puesto de manifiesto la necesidad de repensar la escuela tanto desde aspectos organizativos como curriculares.

Si tenemos en cuenta que tradicionalmente la función más básica y visible de la escolarización consiste en transmitir los contenidos, valores y actitudes que son propios de una cultura determinada, haciendo además un ejercicio de entendimiento sobre sus orígenes, los criterios utilizados para su selección y el modo en el que se han establecido, debemos asumir que la escuela no puede seguir educando a través de un currículum etnocéntrico en el que se seleccione, difunda, reproduzca e innove como cultura objetivada, únicamente el conocimiento representativo de la cultura dominante y mayoritaria, presentándola como única y universal del saber.

Ante la diversidad, corremos tanto el riesgo de culturizarla excesivamente (al despojarla de la dimensión educativa, política, económica, de las razones de clase y género, de la exclusión-integración social), como de relativizar el hecho cultural privándolo de su relevancia en los procesos educativos, de su peso en el desarrollo individual y en la integración social.

Summary:

Diversity in the school has turned into a topic of supreme importance and concern among educators. The pupils' wide diversity, styles and rhythms of learning, different levels of interests and motivations have made clear the need to rethink the school system from its organizational aspects as well as from its curricula.

Traditionally, the basic and visible function of teaching consists of communicating contents, values and attitudes of a certain culture. In addition, teaching makes people understand their origins and the way they have settled down. We must assume that school cannot continue educating through an ethnocentric curricula in which only one culture is selected, spread and represented, that is to say, to teach that universal knowledge is represented by the dominant, majority culture in contrast to diversity.

School is at risk of becoming excessively culture-based, since it has been deprived of its educational, political and economic dimension and of the social exclusion – integration; and culture is at risk of becoming relative. This can lead to abuse of the system, especially in the learning- teaching process, the individual development as well as social integration.

Índice:

Introducción.....	6
Título I – Marco conceptual de referencia.....	7
Capítulo I – La realidad institucional.....	7
1. El contexto mundial – la influencia de la globalización en la escuela.....	7
Capítulo II – Diversidad – igualdad – equidad – “clarificar los términos”.....	9
2. El principio de atención a la diversidad.....	12
La diversidad en la escuela.....	13
Razones que justifican la atención a la diversidad.....	15
Un nuevo concepto de la diversidad.....	18
Capítulo III – Educación inclusiva.....	22
3. La discriminación en el aula tradicional.....	24
El “efecto Pygmalión”.....	25
Expectativas del profesor, discriminación y control.....	26
Actuación de los profesores y mejora del autoconcepto.....	27
Capítulo IV – La formación docente: “una cuestión para reflexionar”.....	30
4. Formación docente para la diversidad.....	31
Capítulo V – Ley de Educación Nacional N° 26.206.....	33
Título II - Objetivo Principal.....	35
Título III – Metodología.....	37
1. Tipo de diseño.....	37
2. Unidad de análisis.....	37
3. Unidad de observación.....	37
4. Descripción de la muestra.....	37
5. Instrumentos y materiales de evaluación.....	40
6. Procedimiento.....	41
Título IV – Resultados.....	42
Título V – Discusión.....	57
Bibliografía.....	62
Anexo.....	64

Introducción:

Para el desarrollo de esta investigación se ha tomado como campo de estudio, la comunidad educativa de un colegio del departamento de Guaymallén (nivel EGB III y Capacitación Laboral turno mañana). Esta institución tiene como principal característica de su propuesta curricular, el trabajar con niños que presentan dificultades de aprendizajes leves a moderadas (déficit atencional, problemas de lecto-escritura, abstracción, trastornos emocionales, etc.). Es de gestión privada y enseñanza común con adaptaciones curriculares. Como base fundamental para implementar su tarea educativa, cuenta con un Servicio de Orientación Psicopedagógico (en adelante S.O.P.) encargado del diagnóstico de los alumnos y sus implicancias pedagógicas. Está integrado por tres profesionales de distintas disciplinas: Psicología; Psicopedagogía y Ciencias de la Educación.

Los alumnos, previamente a su ingreso en la institución, son evaluados por el S.O.P., que determina su derivación, según corresponda a las divisiones “A” caracterizadas por una atención más personalizada de la enseñanza.

Teniendo en cuenta la relevancia de las decisiones tomadas por el S.O.P. en el período de escolarización de los alumnos y la influencia de las representaciones a priori de los docentes en la formación de los sujetos, el trabajo de investigación propuesto, tiene como finalidad, explicitar los supuestos teóricos – metodológicos utilizados en el abordaje de la diversidad, en una escuela cuyo Proyecto Educativo contempla la inclusión social como objetivo.

Título I - Marco conceptual de referencia

Capítulo I - La realidad institucional

En la actualidad el Colegio se encuentra transitando un proceso de transformación de su propuesta educativa, en gran medida forzado a través de las presiones ejercidas por el sistema educativo, que a pesar de proclamar como principios esenciales de su política la igualdad, la equidad y calidad, no contempla una normativa específica que regule el funcionamiento de las escuelas que trabajan con una franja de alumnos con características particulares, que no tienen cabida en la educación común, ni especial. Con un objetivo netamente homogenizador, se intenta encasillar a esta institución en una u otra categoría, para definir el monto del aporte que el estado efectúa para su funcionamiento, condicionando su proyecto educativo en el mayor o menor número de alumnos por aula.

La tarea innovadora se ha orientado al cambio de “una institución centrada en las dificultades de aprendizaje, hacia una escuela donde se desarrollan integralmente personas con potencialidades”. Proponiendo un modelo pedagógico basado en la teoría vigotskiana y una organización institucional que pueda aportar modelos concretos de trabajo educativo con los alumnos, según los objetivos propuestos en su Proyecto Educativo.

1. El contexto mundial – la influencia de la globalización en la escuela –

La globalización ha modificado profundamente nuestros estilos de vida en la última década, afectando inclusive al significado de principios humanos que creíamos ideológicamente inamovibles, en tanto independientemente de la cultura desde la que se

discurriera al respecto, todos estábamos claros del sentido colectivo al que hacían referencia. Tal era así que al hablar de paz, democracia, libertad, igualdad y desarrollo, por ejemplo, no hacía falta adjetivar, nivelar ni circunscribir, eran elementos con carácter absoluto en el glosario humano universal.

Actualmente, el orden hegemónico mundial, liderado por la tipología del marketing, se ha infiltrado en los códigos éticos y axiológicos de la humanidad, creando una atmósfera de aparente justicia de sus acciones, mediante una confusa legitimación aún de hechos de lesa humanidad, demostrando así, que hasta el significado de los principios universales puede ser negociado entre la cúpula comercial.

En medio de esta confusión sacan provecho, primero quienes tienen con qué comprar, segundo quienes tienen algo aparentemente legal y equivalente que ofrecer, tercero quienes logran entrar en una alianza de oferta o intercambio. En el mismo orden, quienes tienen los medios se aprovechan de quienes no demuestran capacidad para administrar sus recursos, de quienes intentan reunir lo poco que tienen a cambio también de poco y de quienes apenas se tienen a sí mismos para incluirse en una oferta que quizás ni siquiera se encuentre en la lista de la demanda. Nuestra suerte depende del lado de la globalización que nos ha tocado vivir.

Ante este panorama, la pregunta es si este destino es irrevocable, o si nuestro desarrollo futuro podría depender de la capacidad que demos para predecir la ruta y sostenernos en pie, caminando dignamente, transformando un orden de cosas que no tiene por qué ser así para siempre.

Capítulo II - Diversidad - igualdad - equidad: “clarificar los términos”

Cada estado firmante en los encuentros mundiales de Tailandia 1990 y Dakar 2000, quedó comprometido de cara al desarrollo y antes del 2015, a diagnosticar la situación educacional de su país en general y de cada cultura interna o grupo identificado en particular, así como a plantear un cambio o reforma educativa estratégica para superar las falencias generales o particulares de cobertura destacada en ese diagnóstico. Dicha reforma debía ser capaz de superar las crisis locales, regionales y globales, además de proponer acciones efectivas de desarrollo para que cada identidad personal y cultural, representada en el Estado y a la que el Estado representa, pudiera beneficiarse de una educación ni más ni menos buena, sino ajustada a su propia naturaleza.

Al referirme a una educación de estas características, es cuando se hace necesario definir lo que **diversidad, igualdad y equidad** significan en esta investigación

- Se considera la **diversidad** como algo consustancial al género humano, pero también como un objetivo socialmente deseable (siempre que no incluya o enmascare la desigualdad). En algunos casos, podemos considerar que un aspecto refleja claramente desigualdad social como por ejemplo, la diferencia económica entre unas personas y otras. En otros casos, determinadas preferencias personales suponen una diversidad enriquecedora y "sin riesgos" (sentir más afición por el cine o por la música, por ejemplo). Sin embargo, en una sociedad desigual como la que vivimos, muchos elementos que en principio significan **diversidad** se transmutan en factores de desigualdad porque son tratados como inferiores o suponen mayores dificultades de adaptación: la cultura dominante (y no necesariamente mayoritaria) se impone como única al resto, a través de múltiples mecanismos.
- La **igualdad** es considerada en su sentido social, es decir, en tanto y en cuanto supone no discriminación ni de hecho ni de derecho en el seno de una sociedad, entre personas y entre los grupos sociales.

Así sucede también en la escuela: tan válido es en principio, un razonamiento deductivo como uno inductivo, o el dominio de lo conceptual como de lo experiencial, pero el sistema escolar no trata igual a unos y a otros; de hecho, quienes tienen un pensamiento más ligado a lo práctico son con mucha más facilidad excluidos progresivamente de la educación. Como las diferencias entre personas tienen un componente social muy importante (no único) resulta que las mayores tasas de abandono, repitencia, etc., se concentran en determinados grupos socioculturales (que suelen ser los más discriminados también económicamente).

Este efecto se provoca también cuando se trata de forma homogénea situaciones diferentes (en el fondo, con un sesgo hacia una parte) o con **igualdad** en lo que se ofrece cuando las situaciones de partida son desiguales, pero también cuando se establecen metas diferentes según las expectativas que se tienen sobre determinados grupos sociales (se "rebajan objetivos" porque el contexto es "deprimido"...) o cuando, por un mal entendido respeto cultural se puede llegar a no habilitar a toda la población, sean cuales sean sus características, en aquello que resulta básico para no ser excluido socialmente.

La realidad es compleja y, por tanto, cuando situamos en ella nuestros principios más genéricos, podemos encontrar contradicciones o, al menos, una necesidad de matizar cada afirmación. No ha de extrañar, que haya quien ha visto peligros en el discurso de la **diversidad** (como algo que puede legitimar la desigualdad) o quien, desde otro punto de vista, asocie la **igualdad** con la uniformidad. Quizá sea necesario aclarar más los conceptos y el discurso, ser conscientes de los debates que subyacen (modernidad y postmodernidad,...) y de las opciones implicadas (políticas, en cuanto a formas de participación, etc.). En todo caso, no cabe duda de que sin demoras, debemos establecer cuáles son nuestras líneas claves de intervención pedagógica explicitando, eso sí, tanto las experiencias que las desarrollan como las reflexiones que las fundamentan.

Debemos denunciar como una manipulación del sentido de **diversidad** la utilización de ésta para segregar, para establecer jerarquías, para negar el derecho a aprender el máximo posible y con intención igualitaria. La llamada "atención a la diversidad" tendrá que sustituirse por una idea de educación integradora basada en los derechos de la persona, en una educación de calidad para todos y todas. Actualmente se da un gran contraste entre un discurso "blando" sobre la **diversidad** y una realidad "dura" de desigualdad, contraste que es necesario denunciar.

La **diversidad** y la **igualdad** son asuntos que competen a la sociedad, no sólo a la escuela. La escuela debe tener en cuenta que forma parte de la sociedad: ha de saber dónde está y lo que quiere conseguir.

Esto lleva a tener que incidir en las condiciones sociales generales desde la escuela. Hay que potenciar la capacidad de transformación en donde nace la propuesta de aprendizaje: el entorno social.

El ámbito social ha de entenderse en dos niveles: el más directo que rodea al alumno y alumna e incide en sus condiciones y el entramado social más general. Ambos deben tenerse en cuenta, tanto en lo más relacionado con el aula como mediante propuestas de desarrollo y participación comunitaria.

Todas las personas que convivimos en la escuela somos diferentes, venimos de una diversidad vivida y condicionada. La escuela es el foro donde se reúnen todas las culturas que cada una de las personas que la integran llevan consigo. Podríamos agrupar estas diferencias en tres grupos con múltiples interrelaciones:

- Las diferencias de sexo
- Las diferencias culturales
- Las diferencias psicofísicas.

En la escuela se da una **diversidad** de tipo personal en buena medida fruto de las experiencias propias, del contexto sociocultural y de otras causas relativas a procesos de desarrollo de cada uno. Ésta se traduce en diferencia de intereses y expectativas, de relaciones sociales, de autonomía personal, de afectividad, de capacidades lógicas, psicomotrices, expresivas, memorísticas, manuales..., de características y ritmos del proceso de aprendizaje, etc. Estas diferencias se observan a través de los modelos de relación en los grupos, de la asimilación y dominio de las actividades de la enseñanza, de los múltiples conceptos que se dan en la vida del centro...

Así, el conjunto de familias, profesorado y alumnado forman un mosaico de características diferenciadas cuya negación sólo tiene sentido desde la comodidad o el interés por favorecer a algunos grupos concretos.

La **diversidad** es consustancial a la práctica docente, es el punto de partida "normal" del proceso enseñanza-aprendizaje y lo "excepcional" es lo uniforme. Por tanto:

- No hay alumnos/as irrecuperables, todos/as pueden progresar si tienen una atención adecuada. Hay que evitar el "etiquetar" y el rebajar expectativas sobre lo que son capaces de hacer.
- El progreso en el aprendizaje no depende tanto de capacidades innatas predeterminadas, sino de la calidad y cantidad de los aprendizajes realizados.
- El aprendizaje es básicamente un resultado de la interacción social. Depende, en gran medida, de las relaciones interpersonales y del clima afectivo. Por eso es muy importante el planteamiento y seguimiento de aspectos no sólo académicos, sino también personales, relacionales y afectivos.

En conclusión, podemos asociar la **diversidad** a las diferencias personales y culturales respecto a cómo se es y la forma en que se vive, mientras que **igualdad** hace referencia a la posibilidad de optar, de decidir, de disponer de medios reales para vivir dentro de la estructura social y para intervenir en igualdad. Dicho de otra forma, todos debemos disfrutar de iguales derechos y posibilidades (legales y reales), pero no tenemos por qué tener conductas uniformadas. Por tanto:

La **diversidad** es lo habitual, es un hecho positivo y es enriquecedora (debe serlo, si se trabaja adecuadamente); otra cosa es que nos suponga retos a superar (en este sentido, a veces nos exige transformar cosas, a veces puede causar "tensiones creativas", pero no porque sea algo negativo, sino como parte de un proceso vital y profesional de avance).

Actuar con **equidad** con respecto a la provisión de oportunidades educativas no alude a una educación estandarizada. Todo lo contrario, refiere a las condiciones de

acceso y calidad que deben caracterizar a una educación lo suficientemente diversificada como para ser aprovechada realmente por todos.

A la **equidad** le subyace la legitimación de las diferencias personales y culturales, que las diferencias definen nuestras identidades y que todas las identidades ostentan igual valor humano. No son las diferencias las que determinan un trato injusto, sino el desigual valor con que se asumen, y a menor valor atribuido, menor inclusión en las oportunidades de desarrollo. A mayor valor atribuido, más posibilidades de contar con oportunidades para el crecimiento.

2. El principio de atención a la diversidad

Si tuviera que definir el principio de atención a la diversidad, lo haría sin duda, en la línea más comúnmente asumida que hace referencia a ese “conjunto de intervenciones educativas, que desde una oferta educativa básicamente común para todos los alumnos, ofrece unas respuestas diferenciadas para cada uno de ellos y ajustadas a sus características individuales”. Esto supone asumir la diversidad como un valor que va más allá de la atención, en este caso en particular, de los alumnos con ritmos de aprendizajes diferentes.

Juan José Albericio (1991) se refiere al tratamiento de la diversidad, desde una perspectiva propiamente pedagógica y lejos de las pedagogías compensatorias de las diferencias que creen que hay que eliminarlas para homogeneizar, supone “aceptar que cada alumno está condicionado por unos mecanismos propio de aprendizaje y, en consecuencia, las metas y objetivos a conseguir, son fundamentalmente diferentes para cada uno. Supone admitir como reales y positivos los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno”.

Esto implica que atender a la diversidad es adecuar las respuestas a los alumnos individualmente considerados, diversificando tanto los métodos como los objetivos.

Además para responder adecuadamente a la diversidad, la escuela –según Albericio- tiene que trabajar en dos líneas aparentemente contrarias: profundizar en la diversidad respetando, promoviendo e intensificando los aspectos diferenciales de cada alumno, actuando sobre los valores culturales, intereses, capacidades, procedimientos; y

superar la diversidad, ayudando a corregir las deficiencias y dificultades radicales, aproximando los niveles y situaciones desiguales.

César Coll (1986) cuando habla de escuelas para todos dice que desde este planteamiento no se puede rechazar a ningún alumno por sus diferencias “con las siempre engañosas y poco realistas características homogéneas de los alumnos normales”, sino que la escuela debe ser capaz de adecuar recursos y metodologías a las características individuales. No se trata –según él- de exigir el mismo rendimiento a todos los alumnos sino de que éstos, con una ayuda individualizada, puedan progresar junto a sus compañeros logrando el máximo nivel de desarrollo posible.

2.1. La diversidad en la escuela

La diversidad es constitutiva en la mayor parte de las sociedades industrializadas, ya sea por la coexistencia de subculturas como por las variaciones individuales dentro de cada una de ellas. La escuela pública recoge estas enormes diferencias y puede considerarse una réplica de esta pluralidad. En las escuelas privadas, es probable que muchas de estas diferencias estén matizadas, con la posibilidad de una mayor cohesión interna pero también con una mayor resistencia para aceptar los valores de otras subculturas.

Siempre existe una cultura escolar, que es habitualmente subsidiaria de la cultura dominante en la sociedad. La diferencia entre la cultura escolar y otras subculturas puede determinar en la escuela, desde dificultades de aprendizaje hasta tensiones de aculturación y conflictos. Los valores adquiridos en la socialización, crean al mismo tiempo estabilidad y unidad dentro de una cultura y un problema de etnocentrismo en las relaciones interculturales. Inevitablemente la socialización dentro de una cultura crea obstáculos para interpretar los valores de otra.¹

Como afirma Fernández Enguita, el sistema escolar, tras la apariencia de igualdad formal, posee una amplia gama de dispositivos que conducen a una diferenciación abierta o encubierta. La forma más obvia de división es la institucional, consistente en asignar tempranamente los alumnos a escuelas diferentes, a contenidos distintos o incluso a subdivisiones dentro de la misma escuela según capacidades. Pero la escuela también puede dividir por un procedimiento más sutil: a través de un

¹ (TABA, 1974)

tratamiento exquisitamente igual para todos, cuando el contenido de la enseñanza responde a la cultura de un grupo social más que al resto.

Magenzo sostiene que la educación aumenta su calidad en la medida en que es capaz de valorizar la cultura comunitaria. El autor demuestra cómo la cultura escolar se aparta de las pautas tradicionales de socialización de la comunidad, para manejar patrones que conducen al fracaso escolar. Muchas de las categorías conceptuales que se han usado para medir la calidad de la educación desconocen las diferencias entre distintos grupos culturales. En los indígenas americanos su estilo de aprendizaje es más visual que verbal; muchos aparecen como retrasados o con problemas psicológicos en las relaciones interpersonales. En la mayoría de las sociedades subdesarrolladas, el cuidado de niños por hermanos u otros compañeros es común, lo mismo que el ser interdependientes y afiliativos con otros; muchas veces los niños atienden más a sus compañeros que a su maestro.

La educación homogeneizante refuerza las desigualdades étnicas, lingüísticas y de clase en los países pobres. Hay más de un método legítimo de conocer y de aprender y más de un conjunto de destrezas significativas. La atención debe dirigirse hacia la vida real fuera del salón de clase y el maestro debería actuar como mediador y promotor cultural entre el mundo de la escuela y el del hogar. En el hogar se privilegia la independencia, mientras que en la escuela la conducta dependiente. El método en el hogar podría describirse en términos de modelaje, demostración, imitación, repetición y dominio. El niño primero observa la acción ejecutada por el adulto, luego ejecuta la acción supervisada por el adulto, etc.

Rockwell (1982) afirma que aprender en la escuela significa sobre todo “aprender a usar” los elementos que allí se encuentran, es decir procedimientos. Los alumnos deben saber lo que hay que hacer con lo que se encuentra en el pizarrón, con lo que hay en determinadas páginas de un libro, con los útiles. Deben aprender a usar de cierta manera el lenguaje oral, tienen que saber seguir las pistas que el docente les da y aplicar las reglas implícitas que rigen la formulación de frases aceptables.

De la Cruz mostró que los niños de sectores marginales progresan escasamente en la adquisición de conocimientos escolares básicos. En un abarcativo estudio efectuado con la población escolar de Pilcaniyeu, concluye que los resultados calificarían al 75% de los escolares como deficientes. En test de clasificación de objetos, se vio que las personas de sectores marginales no seleccionan un atributo común para agrupar los objetos, sino que eligen uno de los atributos y a partir del mismo establecen relaciones con atributos de otros objetos, diferentes al elegido. Para ello se apoyan en la experiencia y organizan relatos, a través de los cuales formulan los criterios de agrupamiento. Las relaciones entre los objetos parecen no estar preestablecidas. En su vida cotidiana todo objeto tiene más de una función y estará disponible para usos variados. Existirían conexiones entre el estilo de vida y el estilo de agrupamiento de objetos. La precariedad en que viven, condicionaría el uso y la relación que tienen con los objetos. Debido a que poseen pocos objetos, desarrollan habilidades para aprovecharlos en usos no convencionales.

2.2. Razones que justifican la atención a la diversidad

Con todo lo dicho hasta aquí bastaría para intuir que la escuela del siglo XXI, no puede seguir anclada en el paradigma de la homogeneidad (esas siempre engañosas y poco realistas características homogéneas, que nos decía César Coll), sino que debe asumir sin más remedio el principio de la diversidad.

Existen, en primer lugar unas razones sociales, que casi se caen por su propio peso. La diversidad se justifica porque es un hecho incuestionable, **una realidad social ineludible**. Y lo es, hasta el punto que lo “normal” es precisamente la heterogeneidad, la diferencia, y nunca lo contrario.

En cualquier sociedad hay rasgos comunes, pero nunca existirán dos personas iguales, es decir que también hay un hecho diferencial objetivo, el color de la piel, la variable de género, las habilidades sociales, los estilos de vida, las forma de sexualidad, las creencias etc.. Ser diferente pues, es algo consustancial al ser humano.

Habría unas razones escolares que también son muy simples. La diversidad se justifica porque está presente en todos y cada uno de los componentes de una comunidad educativa, y a todos les afecta sin excepción: profesores, padres, alumnos, familias, entorno social, currículum, etc.

Igual que no hay dos personas iguales, nunca encontraremos dos escuelas iguales, porque los contextos en los que ejercen su influencia, los proyectos educativos que elaboran, sus historias previas o su antigüedad, sus problemáticas o sus formas de trabajar les hacen ser únicas e irrepetibles.

De igual manera ocurre con las clases, pues nunca habrá dos aulas iguales, por muy similares alumnos que tengan, estratos socioculturales parecidos de los que procedan y por supuesto aunque sean del mismo centro y sigan el mismo ideario compartiendo un mismo proyecto educativo.

El equipo de profesores también constituye otro gran plano de diversidad, que muchas veces se desprecia (solemos hablar de la diversidad del alumnado preferentemente), atribuyéndonos una especie de rol-tipo de profesor, más o menos estándar y con lo cual nos lavamos las manos, o dejamos de interrogarnos sobre muchas cuestiones que si podemos cambiar nosotros.

Nuestras creencias, nuestros valores, nuestras prácticas, nuestras rutinas, o nuestras expectativas, nuestros prejuicios, etc., son elementos claros de diversidad, pero también nuestro grado de profesionalismo, nuestra formación, nuestro grado de

experiencia, nuestras aptitudes y nuestras actitudes o nuestra capacidad de trabajo en equipo. No olvidemos, pues, ya que estas características diferenciales van a condicionar, también, nuestra actividad docente.

Digamos que por razones históricas, la diversidad también se justifica desde todas las experiencias anteriores en las que modelos educativos más o menos asistencialistas, caritativos, institucionalizadores, paralelos, homogeneizadores o segregadores, no han dado mejores resultados que digamos.

El llamado “fracaso escolar” que venimos teniendo en tantos países hoy día, mucho tiene que ver con los sistemas selectivos que han imperado hasta hace poco, y que demandaban unos entornos educativos homogeneizadores de donde, con carácter general, se derivaban programaciones para tipos medios.

El sistema de “educación dual” en el que se ha enmarcado la educación especial, hasta la aplicación de las políticas integradoras, tampoco podemos decir que haya dado muy buenos resultados. Esa etapa que clasificaba a los alumnos en “normales” y “deficientes”, requería una educación especial “paralela” que, en consecuencia con los dos tipos de alumnos, planteara dos tipos de profesores (los ordinarios y los especiales, dos tipos de aulas, los grados de recuperación o aulas de educación especial y las aulas ordinarias y dos tipos de currículos). Esa etapa, tampoco fue para imitar.

La diversidad se justifica también por razones éticas incuestionables. Pues de todos los argumentos que podríamos dar no hay mejor resumen que **el derecho irrenunciable a la igualdad de oportunidades**. El derecho a poder progresar, y el poder hacerlo junto a otros.

A veces, en los discursos grandilocuentes se afirma que “**la educación es el nuevo nombre de la justicia social**”. Pero si ni tan siquiera a nivel social, es admisible que las políticas de igualdad de oportunidades puedan plantearse a nivel igualitario, por los diferentes y desiguales puntos de partida, que exigen dar más a quienes menos tienen, menos aún puede serlo a nivel educativo. Si las necesidades educativas (especiales o no), no son atendidas debidamente –después de que si son tales es porque parten de situaciones de desventaja- aumentarán todavía más².

Hasta a nivel normativo, podríamos decir que hay unas razones legales o de grandes principios y declaraciones que, bien a nivel de país, región, nación o continente, son ya de un acerbo común en la mayoría de los ambientes educativos. Y es que, en realidad, ¿quién puede oponerse a unos derechos tan elementales?. Lógicamente, y a nivel explícito, nadie va a atentar contra derechos humanos inalienables.

Además de las grandes conferencias mundiales, Jomtien en Tailandia (1990), Salamanca en España (1994), Buenos Aires en Argentina (1998), las conferencias intergubernamentales iberoamericanas, como la de Cartagena de Indias (1993), o las cumbres, reuniones de la UNESCO y las diversas conferencias mundiales nos hablan de **necesidades educativas especiales, de escuelas para todos, de normas uniformes**

² Ramón Flecha y H. Giroux “Igualdad educativa y diferencia cultural” – El Roure (Barcelona) 1992-

sobre la igualdad de oportunidades o de políticas integrales para personas con discapacidades.

Las razones pedagógicas girarían en torno al constructivismo, el aprendizaje significativo y la concepción interactiva del desarrollo, como marco general que justificaría también la atención a la diversidad. Porque es desde la concepción constructivista desde donde se plantea que el alumno construye sus propios aprendizajes en la interacción con el medio. Este proceso de interacción y ayuda para la construcción activa de los aprendizajes de los alumnos, exige (según señala Coll 1990) “partir de sus conocimientos previos, así como de su nivel de desarrollo, dando por supuesto que éste es diverso”.

Piaget entiende el proceso de conocimiento ligado al de inteligencia, pero concibiéndolo ésta no solo como capacidad de razonamiento sino de adaptación al medio además de incidir sobre él, transformándolo y buscando el equilibrio con él. Según él, el alumno es el que construye el conocimiento mediante un desequilibrio externo-interno entre el medio y él, partiendo de sus propios esquemas y enriqueciendo sus representaciones mentales.

El aprendizaje significativo de Ausubel es otra de las bases psicopedagógicas que justifican la atención a la diversidad. Porque el aprendizaje interpersonal que se produce entre profesor y alumno (o entre alumno y alumno), cuando éste está motivado y preparado desde su individualidad (estructuras cognitivas y psicológicas), parte de los conocimientos previos (diferentes en cada alumno), de las capacidades de razonamiento de cada uno (más diversas todavía) y de sus etapas evolutivas (diversidad evidente).

Desde la concepción interactiva del desarrollo que considera los aprendizajes y los problemas de desarrollo no desde el modelo determinista (capacidades estáticas, innatas y no modificables por la educación), sino desde el modelo funcional, las capacidades de los alumnos se van desarrollando en función de diversas variables entre las que se destaca la intervención educativa.

Existen razones metodológicas que también justifican la atención a la diversidad, porque ésta se convierte en este terreno en un valor educativo que posibilita el utilizar nuevos procedimientos y variados métodos de enseñanza. En realidad más que posibilitarnos, la atención a la diversidad nos exige que utilicemos las metodologías más variadas para poder adecuar mejor la respuesta educativa a las individualidades de cada uno. Porque si no todos aprendemos de la misma manera, como ya hemos comentado, necesitaremos procedimientos distintos, métodos diferentes y estrategias diversas para poder elegir cuales se adecuan más y mejor. Nunca como ahora se habló tanto de las estrategias de enseñanza adaptativa, del aprendizaje cooperativo, de la enseñanza tutorada, de los métodos de proyectos, de la resolución de conflictos, etcétera.

Habría unas razones de política educativa que justifican la atención a la diversidad desde el principio de comprensividad por el que están optando muchas de las reformas educativas y de los procesos de transformación educativa. Y, en realidad, es

justamente al revés, son los principios de comprensividad y diversidad los que están postulándose como orientadores de las mejores reformas educativas de hoy día.

Una comprensividad del currículo que al garantizar unos contenidos mínimos para todos, hasta una determinada edad, exige y justifica por tanto que la respuesta educativa se ajuste a la diversidad del alumnado que ahora recogen los centros escolares.

Habría unas razones psicológicas que justifican también la atención a la diversidad, ya que desde las experiencias integradoras que se llevan viviendo, las familias suelen reconocer que sus hijos “normales” han avanzado mucho más en valores como la tolerancia, el respeto y la convivencia. De igual manera, hoy está reconocido por los profesionales de la psicología que educar desde la diversidad ayuda a fomentar en los alumnos el espíritu crítico y a formarse en él, a la vez que, a fomentar sus procesos de comprensión del otro y descentración personal, en el sentido positivo del término, a salir de sí mismo, a dejar el egocentrismo, etc.

Finalmente, la atención a la diversidad se justifica desde razones ideológicas, ya que es una necesidad, un reto y una obligación desde donde hay que optar, porque hoy, en el siglo XXI, no pueden mantenerse otros argumentos diferentes.

Hoy, que se juzgan a los que cometieron crímenes contra la humanidad, hoy que se denuncian las dictaduras, hoy que tan lejos quedan los modelos hitlerianos que solo reconocían derechos a unos pocos, hoy no podemos permitirnos seguir con esquemas igualitaristas, concepciones homogeneizadoras o escuelas segregadoras.

La escuela comprensiva que responde a la diversidad del alumnado que acoge, tiene que apostar por el cambio, tiene que plantearse ajustar la ayuda pedagógica y ofrecer recursos varios, pero sobre todo tiene que replantearse una revisión auténtica del currículo, que cuestione desde sus objetivos y contenidos, hasta su metodología o su forma de evaluar.

2.3. Un nuevo concepto de la diversidad

Al hablar de las Necesidades Educativas Especiales, estamos refiriéndonos a toda una revolución conceptual.

Frente a las denominaciones anteriores que ponían el acento en que los problemas estaban en el alumno (es disléxico, no oye, no aprende por su coeficiente intelectual), hablar de las Necesidades Educativas Especiales supone reconocer que

cuando un alumno no aprende, tanto tienen que ver sus condiciones personales, como las del contexto.

Es aquello de hablar no sólo de las dificultades de aprendizaje, sino también de las dificultades de enseñanza. Porque resulta que los problemas de muchos alumnos no pasan necesariamente porque “no pueden aprender a...”, sino porque sus maestros no saben enseñar a..., o porque la escuela no puede darle lo que necesita”.

Aquí radica lo revolucionario del cambio conceptual, no solo porque permitió avanzar hacia políticas más integradoras, que lo hizo, sino sobre todo, porque permitió abandonar modelos más segregadores

Desde las concepciones anteriores, la institución escolar, con sus recursos ordinarios, se desentendía de estos alumnos ya que el problema estaba en ellos, no se cuestionaba sino éramos nosotros los que teníamos la preparación, los recursos y las infraestructuras para ofrecerles a cada uno el tipo de educación que necesitaban.

Al trasladar el punto de mira desde el déficit a las Necesidades Educativas Especiales, desde una evaluación tanto del alumno, como del contexto, estamos reconociendo que lo que nos interesa conocer son los objetivos y contenidos más adecuados a sus necesidades educativas especiales. De esta manera los alumnos sobredotados por sus mayores capacidades cognitivas y por su más rápido aprendizaje demandan una respuesta educativa que no siempre es sencillo proporcionar. Plantean dificultades a los profesores para organizar situaciones de aprendizajes adecuadas a sus potencialidades. También son entonces, alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Por todo ello, y a partir de las definiciones de Warnock (1981) y de Brennan (1988), aceptamos como concepto que un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales, cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes comunes de su edad, bien por causas internas o por un planteamiento educativo inadecuado (carácter relativo e interactivo) y necesita unas condiciones de aprendizaje adaptadas para compensar dichas dificultades (adaptaciones de acceso y significativas en los distintos elementos de la propuesta curricular ordinaria), y la provisión de unos recursos específicos diferentes a los que la escuela ofrece a la mayoría de sus alumnos.

Esta definición hace referencia a tres dimensiones bien diferenciadas y sencillas:

- Dificultades de aprendizaje mayores que el resto de los compañeros
- Carácter relativo e interactivo, no solo dependen del alumno, sino del contexto.
- Precisan adaptaciones y recursos específicos.

Cuando se fue consolidando el nuevo concepto de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, éste exigía una serie de cambios en los centros y en el currículo de los mismos que, en la medida en la que se han ido consiguiendo, se ha ido configurando algo de la “escuela de todos”, de la “escuela comprensiva” o de la

“escuela inclusiva” que la institución en la que se ha realizado la presente investigación, va persiguiendo.

Hablar de estos alumnos, debe suponer un cambio en:

La forma de entender las diferencias de manera que éstas ya no pueden ser consideradas como la única causa por la que un alumno no aprende, o tiene dificultades para ello, el carácter interactivo del nuevo concepto establece que las causas son relativas y no sólo depende del alumno, sino del contexto en el que se da la situación de enseñanza y aprendizaje.

La concepción del desarrollo humano que tiene que ser menos médica para pasar a ser más funcional. Tenemos que creernos que todos tienen capacidades y olvidar viejas concepciones de enseñanza personalizada que sostenían que había algunos sujetos ineducables.

Las modalidades educativas en las que se les educa, ya no pueden ser únicas, como hasta ahora, ni tampoco ofrecer como única disyuntiva la escuela ordinaria (vetada para casi todos) o la escuela especial. Existen algunas modalidades, como la que presenta la institución de referencia, con un Proyecto Educativo que apunta (en lo teórico y con algunos logros en la práctica) a la educación inclusiva, trabajando las necesidades especiales con adaptaciones curriculares.

La concepción de la educación especial, que desde este nuevo concepto deja de ser algo paralelo (profesores, aulas, alumnos, currículo, etc.) para convertirse en un continuo de prestaciones que va desde las pequeñas y/o temporales adaptaciones, hasta los recursos más específicos y permanentes.

Los recursos que el sistema educativo proporciona, que al igual que decíamos en las modalidades de escolarización, tienen que ser mucho más variados. La adaptación de muchos materiales, la adquisición de los nuevos recursos que hoy se ponen a disposición de la escuela, y muy especialmente todo el mundo de las nuevas tecnologías, tanto de la información, como de la comunicación, son ejemplo de ello.

La formación inicial y permanente del profesorado. Este parece incomprensiblemente uno de los puntos negros que siempre quedan por resolver. Es prioritario que desde la formación inicial, y después en el reciclaje, el profesor conozca los temas básicos sobre las necesidades educativas especiales, es eso que Warnock llamaba “un componente de educación especial, para todos los docentes”.

Los centros docentes en general, que deberán plantearse de una manera diferente el tipo de alumno y de escuela que quieren, cual debe ser su modelo organizativo para mejor responder a las necesidades de los alumnos, qué metodologías cambiar, cómo replantearse la forma de evaluar, y en definitiva que habrán de proceder a una auténtica revisión de todo el currículo.

La distancia entre el discurso oficial ideal, de reconocimiento de la diversidad, y la práctica escolar, en la cual no es aceptada, es muy grande. Por un lado, mediante el discurso se pretende crear la ilusión de que por la educación se borrarán las diferencias y las desigualdades. Pero las prácticas diarias generan relaciones injustas que legitiman diferencias.

Se teoriza en la diversidad, pero se actúa en la homogeneidad

En 1970 Francesco Tonucci dibujaba bajo el título “La máquina de la escuela” y nos presentaba un artilugio escolar en el que entraba “diversidad” (niños altos y bajos, gordos y flacos, rubios y morenos, sordos, ciegos, listos y no tan listos...) pero salía por la cinta industrial correspondiente, solo igualdad y homogeneidad (altos, rubios y con ojos azules...).

En esa escuela, que desgraciadamente sigue vigente en muchos lugares, se ofrecía lo mismo a todos los alumnos, independientemente de lo que necesitaran o de lo que ya supieran. Una escuela claro, donde lo que salía era mucho menos de lo que entraba, porque a mitad de camino se quedaba lo que ya Frato llamaba “clases diferenciales”, “retraso escolar”, “ignorantes”, es decir el desecho.-

Capítulo III - Educación inclusiva

En el campo educativo, el concepto de **inclusión** comienza a tener cada vez un sentido más propio, construido sobre la base de buenas ideas para justificar y ejercer el derecho a educarse por encima de las particularidades personales y culturales. A su vez, como una especie de contención, el concepto de inclusión nos devela el carácter semántico y pragmático de la no exclusión, refiriéndonos al derecho a no ser excluidos por razones personales ni culturales, de las oportunidades que confiere un ambiente educativo determinado.

Ahora bien, es necesario abrir el lente para captar que las condiciones en que germina un acontecimiento educativo, dependen en gran medida de los recursos que un sistema ideológico y económico, haya decidido o podido invertir en los procesos escolares. Inversión que además tiene mucho que ver con la producción futura que el sistema espera de alguien que se educa en esas condiciones. Con esto quiero decir que la educación no es exclusiva de por sí, sino como parte de una sociedad igualmente exclusiva. O, lo que es mejor, que una escuela es inclusiva en la medida en que reproduce un modelo social ideológica y económicamente inclusivo.

Una sociedad exclusiva se refiere a una sociedad que se rige por normas de competencia, fuera de las cuales no hay oportunidades. Entonces, los individuos que por razones personales o culturales manifiestan una distancia con respecto a esas normas, suelen quedar rezagados en el camino hacia las posibilidades de desarrollo. Por el contrario, una sociedad que busca situarse en el paradigma de la **inclusión**, es aquella que decide crear oportunidades diversas, pero de calidad equitativa, para que ninguno de sus miembros quede fuera de las posibilidades de desarrollo debido a circunstancias culturales ni personales.

Todo parece indicar que ser incluido tiene que ver en gran medida, con la posesión de un conocimiento suficiente y con que ese conocimiento sea equitativamente socializado, de forma que la sociedad se permita a sí misma diseñar y aplicar con eficiencia y eficacia la técnica requerida por las demandas de desarrollo.

Precisamente, el espacio formal con que cuenta un país para socializar el conocimiento y la técnica, es su sistema educativo. Al respecto, P.Kloter y otros (1998) afirman que existe una correlación altamente significativa entre las oportunidades educativas y las posibilidades económicas de los pueblos. De acuerdo con ellos, M.Porter (1999) ratifica que la inversión de capital más atinada para una economía estratégica es dedicarse en forma diversa, pero equitativa, a erigir una educación eficiente y equilibrada, capaz de alcanzar mayor acumulación en los sectores más deprimidos.

La **inclusión** tiene que ver entonces con derechos humanos, con desarrollo, con democracia y con oportunidad de vida con calidad, y tanto para alcanzarla como para sostenerla, se requiere dominio técnico y de competencias cognoscitivas por parte de todos los sectores de un país. Semejante responsabilidad está en manos, principalmente, del que hacer educativo, pero –por supuesto- la eficacia de éste dependerá del enfoque del Estado, de los recursos que se le asignen y de la cobertura que pretenda alcanzar.

Es necesario dejar claro que, al menos en nuestro medio, acceder a la escuela no es sinónimo de desarrollar conocimiento. Y que la universalización de acceso a la educación básica resulta insuficiente para sostenerse en un ambiente altamente competitivo, comandado por los líderes de la globalización. Por lo tanto, y aunque resulte loable contar con escuelas para todos, es urgente garantizar que lo que se haga dentro de esas escuelas realmente responda a las características de la **inclusión** y de atención pedagógica eficiente a la **diversidad** escolar, así como a una tendencia intencionada a proyectarse mediante habilidades cognoscitivas transferibles, estrategias de aprender a aprender y disposición de nuevas oportunidades de formación y de educación continuada. (Meléndez, 2002)³.

En síntesis, se trata de conseguir un compromiso serio del gobierno en cuanto a la asignación de recursos para la educación, de cara a la importancia que ésta reviste para las oportunidades de surgir. Pero no para una educación cualquiera, que apenas nos permita mantener la cabeza fuera del agua. Se trata de erigir una educación estratégica y de calidad en función del desarrollo sostenible, que con ese objetivo alcance principalmente a los sectores más vulnerables del país.

Sólo una gestión estratégica nos dejaría ver:

- a) Los aspectos conceptuales y operativos internos enquistados en nuestro sistema educativo, que aun cuando antagonizan con las mejores intenciones de la inclusión escolar y de atención educativa a la diversidad, subsisten debido a que no han sido reconocidos, o no han encontrado voluntad política para el cambio dentro de las autoridades presentes ni anteriores.
- b) Los elementos necesarios para construir una planificación que, en función de los recursos que tenemos, tome decisiones atinadas para cambiar exitosamente las estrategias curriculares y administrativas hacia el logro de procesos pedagógicos eficientes y transformadores.
- c) Los aspectos en los que sí requerimos de apoyo externo, para que este apoyo sea negociado con eficacia dirigido con pertinencia y éticamente invertido, además de beneficiosamente amortizado.

³ Lady Meléndez es doctora en educación, profesora de la Universidad de Costa Rica y Asesora Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación de Costa Rica. Este texto es una síntesis de la ponencia “Diversidad y Equidad: paradigma educativo urgente para la Costa Rica en vías de desarrollo.”

Resulta imposible aspirar a una “Educación para Todos” mientras los llamados a lograrlo continúen en la búsqueda de una norma de calidad, asegurando que la diferencia interfiere negativamente en los índices de desarrollo y en los estándares de conocimiento.

Es urgente hacer ver a los responsables de diseñar y administrar la educación que las oportunidades de desarrollo se construyen con la participación equitativa de todos los miembros de una comunidad escolar **inclusiva**, que es esencialmente diversa y que, cuanto más diversa sea, más alternativas podrá aportar a la lucha permanente por el desarrollo, la justicia, la salud, la seguridad, la paz y la sobrevivencia.

La esperanza del desarrollo –cimentada en la socialización del conocimiento- me lleva a recalcar que el aprendizaje y el dominio técnico comprometen en forma directa al sistema educativo. Por lo que dicho sistema debe hacer un importante esfuerzo por adoptar propuestas eficaces para el desarrollo del pensamiento y hacerlas prevalecer por encima de la información atomizada y efímera que usualmente se incluye en los programas educativos.

Aunque en gran medida resulta válido escudarnos en la falta de recursos económicos para avanzar en el mejoramiento de la educación, la propuesta de eliminación de contradicciones internas, que aquí ha sido expuesta, no requiere más que de valentía para tomar las decisiones necesarias y de gobernabilidad para hacer los cambios sustanciales con el fin de liberar el camino hacia donde queremos llegar en términos de desarrollo sostenible. Propuesta que además incluye, por supuesto, una excelente disposición y voluntad política para reorganizar los recursos en el marco de una transformación reflexionada y planificada de nuestro sistema educativo. Los cambios más importantes para el mejoramiento, al menos en este momento, no dependen de grandes inversiones, sino de una visión lógicamente dirigida hacia la consecución de una atención **inclusiva** a la **diversidad**, con calidad y con aspiraciones inteligentes que hagan salir a nuestra educación de la retaguardia de los países desarrollados.

3. La discriminación en el aula tradicional

Los estudios realizados desde los años 60, han reflejado que en el aula tradicional se producían frecuentes y complejos procesos de discriminación que es necesario conocer para poder prevenir, favoreciendo que el profesorado disponga de recursos eficaces que le permitan adaptar la enseñanza a la **diversidad** de los alumnos y las alumnas y comprometerse con la construcción activa de la **igualdad** y con la lucha

contra la exclusión. Para valorar el impacto de los problemas que a continuación se analizan conviene tener en cuenta que la calidad de la educación depende, en gran parte, de la calidad de las relaciones personales a través de las cuales se produce. Cuando las relaciones (con profesores/as y compañeros/as) son adecuadas, representan una importante fuente de apoyo y motivación para el aprendizaje. Cuando por el contrario, las relaciones son inadecuadas, se convierten en una fuente de estrés e inhiben la actividad necesaria para aprender.

La importancia de la calidad de las relaciones personales aumenta en el caso de determinados objetivos educativos, como la tolerancia o la solidaridad, para los que representan su principal materia prima. Y es que para enseñar solidaridad y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes. Para que estos importantes valores de nuestra sociedad puedan ser el objetivo de la educación, deben ser también el medio.

3.1 El “Efecto Pygmalión”

El estudio de la discriminación que con frecuencia se produce en el aula, comenzó en gran parte, gracias al trabajo experimental de Rosenthal y Jacobson, *Pygmalión en la escuela*, (1968).

Cuenta una leyenda mitológica griega que el rey Pygmalión esculpió una estatua con la figura ideal de la mujer. A Pygmalión le gustó tanto su obra que quiso que se convirtiera en un ser real. El deseo fue muy fuerte e hizo todo lo que pudo para conseguirlo. Pidió ayuda a Venus Afrodita, la diosa del amor, la cual colaboró en que su sueño se hiciera realidad. Así nació Galatea, su mujer ideal. En este mito griego se encierran significados complejos que se replican perfectamente en la crianza de los hijos, la enseñanza de los alumnos y, a veces, en el estilo para dirigir al personal de una organización.

Cuando alguien anticipa un hecho, existen muchas probabilidades de que se cumpla. A este fenómeno en Psicología Social se le llama: “realización automática de las predicciones” y también se le conoce como “El Efecto Pygmalión” o “La profecía que se cumple a sí misma”. Podríamos decir que el Efecto Pygmalión es el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta que ésta provoca en los demás una respuesta que confirma dichas expectativas.⁴

⁴ Eden , D. 1990.

Este fenómeno se da cuando hay relaciones de dependencia entre las personas: padres e hijos, profesores y alumnos, jefes y subordinados, etc. El por qué sucede estaría relacionado con una energía sutil que las personas somos capaces de enviar a otras. Los padres, los maestros y los jefes tienen una fantasía respecto de cómo debe ser y funcionar un hijo, un alumno o un colaborador ideal, por lo que dichas expectativas terminan condicionando su desempeño.

El Efecto Pygmalión fue introducido al área de la educación, por el psicólogo norteamericano Robert Rosenthal, quien realizó un experimento con alumnos y maestros para demostrar que los estudiantes obtenían mejores rendimientos y más desarrollo personal en la medida en que las expectativas de sus educadores sobre la capacidad de los estudiantes eran mayores. Esto fue comprobado a través de una serie de experimentos aplicados con *tests* de inteligencia a estudiantes con dificultades escolares. Posteriormente, a los maestros se les comunicaban los resultados falseados, en los cuales los muchachos aparecían como mucho más inteligentes de lo que en realidad obtenían en el *test*.

La consecuencia fue que estos alumnos pasaron a ser los más destacados en clase y mostraron una inteligencia por encima del promedio. De este modo, los estudiantes se sintieron más capaces. Lo anterior se debió, principalmente, a que los profesores esperaban siempre buenos rendimientos de estos alumnos a los que se les había presentado como especialmente inteligentes. Movidos por este preconcepto los maestros aplaudían cualquier pequeño acierto y disimulaban los pequeños fallos. El efecto de esta disposición positiva de los profesores era que aumentaba en estos alumnos la confianza en sí mismos y, en consecuencia, mejoraba su rendimiento.⁵

3.2. Expectativas del profesor, discriminación y control

Pero ¿cuál es la relación entre las expectativas del profesor y la discriminación en el aula?. Hay estudios que demuestran que el profesor interactúa más en público con los alumnos de expectativas positivas. La importancia de este tipo de diferencias cuantitativas depende de determinadas condiciones, siendo el número de alumnos por profesor una de las más significativas. Cuando hay pocos alumnos el profesor tiende a igualar el tiempo que dedica a cada uno, y entonces las principales diferencias son de tipo cualitativo. Por el contrario, a medida que aumenta dicho número las diferencias de las interacciones parecen ser básicamente cuantitativas. En estas condiciones resulta

⁵ Rosenthal, R. & Jacobson, L. 1980.

muy desigual la distribución de oportunidades para responder en público y participar en las discusiones; y suele haber un pequeño grupo de alumnos brillantes que protagonizan casi todas las intervenciones, y otro pequeño grupo de alumnos lentos que no participa casi nunca. Diferencia de oportunidades que parece anticipar a la que se produce entre los adultos en nuestra sociedad. Esta desigual distribución de interacciones públicas y privadas parece obedecer a la necesidad de controlar, por una parte, la clase eligiendo a los alumnos más adecuados para ello e intentar, por otra, de forma individual controlar la conducta de los alumnos problemáticos. Se ha observado, por otra parte, que el profesor suele dirigir preguntas más difíciles y dejar más tiempo para responder a los alumnos de altas expectativas. La diferencia cualitativa más importante gira en torno a la forma con que proporciona reconocimiento y crítica a cada uno de sus alumnos.

Utiliza muchos más elogios y críticas, respectivamente, con los alumnos de altas y bajas expectativas. Las expectativas negativas parecen cumplirse por las críticas con que el profesor responde a las interacciones que con él inician estos alumnos. El profesor suele percibir falta de control personal sobre ellos y la crítica con que les responde está destinada a aumentarlo, su principal efecto, al percibir los alumnos que no se relacionan con su rendimiento, es que disminuye su motivación y hace que inicien menos interacciones que escapan al control del profesor.

Conviene tener en cuenta, por último, que las expectativas del profesor hacia los alumnos dependen, como demuestra la evidencia disponible, de su propia capacidad para enseñarles. De lo cual se deduce que la forma más adecuada de mejorar sus expectativas hacia los alumnos difíciles, es mejorando al mismo tiempo sus recursos docentes y las condiciones en las que debe desempeñar su trabajo para favorecer el aprendizaje y la motivación de dichos alumnos. Este desarrollo de los recursos y condiciones educativas debe ir acompañado de una definición del papel de profesor claramente orientada al logro de la igualdad de oportunidades y la lucha contra la exclusión.

3.3. Actuación de los profesores y mejora del autoconcepto

Según hemos visto los profesores ejercen una considerable influencia sobre el autoconcepto de los alumnos. Por lo mismo, bueno es que nos preguntemos ¿cómo se puede mejorar la actuación de los profesores?. A decir verdad, no hay una pauta concreta sobre cómo debe ser la conducta de los docentes. A esto hay que añadir que no todos los autores comparten la opinión de que el autoconcepto es modificable o educable.

En este sentido, hay tres posiciones principales: 1) el autoconcepto es estable y, por tanto, resistente al cambio; 2) el autoconcepto se puede moldear casi totalmente en función del contexto social, y 3) el autoconcepto es relativamente estable y se puede modificar a través de estrategias adecuadas. La mayor parte de los autores defienden esta última postura y basándonos en ella mencionamos seguidamente algunas propuestas que pueden mejorar el autoconcepto de los alumnos:

- Aceptar y respetar al educando y reconocer sus posibilidades y limitaciones.
- Crear un ambiente agradable y de confianza.
- Potenciar la comunicación con los alumnos: preguntar, escuchar. Prestar atención al lenguaje verbal y no verbal.
- Favorecer la iniciativa del escolar, estimular la exploración y el descubrimiento.
- Definir con claridad los objetivos y comprometer a los alumnos en su logro.
- Involucrar a los alumnos en el establecimiento de las normas y animarles a respetarlas.
- Tener expectativas realistas y positivas sobre las posibilidades de los alumnos.
- Cultivar la empatía, lo que equivale a ponerse en el lugar del alumno, aceptarle y comprenderle.
- Hacer juicios positivos sobre los alumnos y evitar los negativos.
- Personalizar la educación.

Las vías mencionadas no tendrán los mismos efectos en todos los alumnos. Su efecto dependerá de las características del educando y de su situación. Por supuesto, no se trata de adoptar una actitud irreal sobre la educación ni sobre las posibilidades de los alumnos, que lleve a creer que todos pueden alcanzar las mismas metas. Por el contrario, se pretende que el escolar se conozca, descubra cuáles son sus cualidades y avance en el proceso de desarrollo personal con la ayuda, aliento y orientación del educador y de los compañeros.

No hay que soslayar tampoco que, si se quiere favorecer un autoconcepto positivo en los alumnos, el profesor debe tener un buen concepto en sí mismo.

Difícilmente se podrá motivar e ilusionar a los educandos si el profesor está frustrado, estresado o no confía en su propia actuación. Tras una revisión de diversos trabajos Combs (1965; citado por Burns 1990, 324) concluyó que los profesores catalogados como buenos se veían a sí mismos: Identificados con los demás en lugar de aislados; preparados para hacer frente a la mayor parte de las dificultades; dignos de confianza y seguros; agradables y buscados en vez de ignorados y rechazados; personas consecuentes, dignas y de valía.

Estas características personales autopercebidas se dejan sentir en la actividad del profesor y se relacionan con la adaptación, la seguridad y la eficacia. Análogamente, los profesores que tienen un equilibrado y buen concepto de sí mismos generan un clima más adecuado para la educación y sirven de modelo a sus alumnos. En palabras de Burns (1990, 325) : “ La investigación nos dice que los autoconceptos de los profesores facilitan no sólo su propia tarea en la clase, en cuanto guías confiables, sin ansiedad y respetados para el aprendizaje, sino también la labor del alumno que florece en todos los

aspectos cuando entabla relación con alguien que proyecta confianza y fe en su capacidad y crea un ambiente cálido y receptivo fortaleciendo la autoimagen del alumno como persona de valía. Las expectativas que genera este tipo de profesor llevan a una autoestima y a un rendimiento más alto”.

Tal es la importancia del autoconcepto de los profesores, que es necesario que los docentes examinen las percepciones que tienen acerca de sí mismos como paso previo para revisar y modificar su propio comportamiento docente. Lo que se persigue es que los educadores reflexionen sobre la propia práctica, que traten de conocerse y de introducir cambios favorables en la actividad educativa. La percepción que los profesores tienen de sí mismos influye en su conducta y en el proceso perfectivo de los alumnos, lo que justifica sobradamente el esfuerzo por mejorar.

Capítulo IV - La formación docente: “una cuestión para reflexionar”

Al pensar la escuela para la diversidad, pensamos en la formación de los docentes para esa escuela. Profesores, maestros y futuros docentes están llenos de dudas, interrogantes, incertidumbres en una escuela que se presenta cada vez con mayor complejidad. Vivimos una crisis de formato institucional, de sentido, en relación con el fin de la escuela y el sentido de qué es ser docente.

La escuela y la formación docente, está desmarcada, no se enmarca en el pretendido estado de transformación educativa. Se habla de “profesionalización docente” y paradójicamente, se desvaloriza su estatus al no jerarquizar las funciones docentes. Se le confía a la capacitación el perfeccionamiento y la actualización, lo que se denomina formación permanente. La capacitación docente se coloca en la mira de todo proyecto innovador como “tabla de salvación”.

Un discurso ampliamente difundido es el de la escuela vacía. ¿Está vacía realmente la escuela o está llena de más de lo mismo?

A veces parece que cambiamos de lugar las mismas cosas, como reacomodando cajas con las mismas respuestas de siempre, y otras veces, cambiamos lo que queremos o lo que podemos. Pero ¿qué proyecto tenemos? ¿Desde dónde y hacia dónde vamos?.

Se adoptan nuevas metodologías por comodidad, por ejemplo, trabajamos en grupo para corregir menos producciones. Se deforman otras, como adoptar la técnica de no corregir para no contradecir la teoría del aprendizaje sin violencia.

Se duda si planificar o no, porque se puso de moda la teoría de que la planificación excluye la consideración de los emergentes, y así, se inventan falsas antinomias como planificación, versus creatividad.

Todos parecen aceptar que el docente cierra la puerta del aula y hace lo que quiere o lo que puede. Si esto fuera así, se desconocería que la práctica educativa es una acción pública. ¿O no es acaso un espacio donde se encuentran personas con el propósito no sólo de enseñar y aprender conocimientos, sino también de aprender a participar, a convivir con otros, a ser sujetos autónomos y responsables?. Estas cuestiones no son privadas, sino de índole totalmente pública y, por lo tanto deberían abandonarse expresiones como “mis alumnos”, “mis planificaciones”, “mis cuadernos”.

Tanto los formadores de docentes como los propios docentes no pueden perder de vista el carácter público de la práctica educativa. La pretensión de que al cerrar la

puerta de la escuela, de las aulas, la acción docente se transforma en privada, vela lo que hay que develar para generar el espacio colectivo en la Formación Docente.

Es necesario formar docentes con conocimientos disciplinares y metodológicos que les permitan aprovechar el entramado de posibilidades que cada uno tiene, que valoren y realicen el trabajo pedagógico en la interacción entre pares y con los alumnos.

Un docente que no sólo enseñe, sino que asuma el rol de contenedor-asistente. Hoy se valorizan las teorías de “andamiaje” de Bruner, “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky y la figura del tutor, que avalan la formación de un docente acompañante del aprendizaje del alumno. Se espera que el docente eduque para la autonomía puesto que la autonomía, la justicia y la igualdad son los pilares de las éticas modernas.

En el mundo actual, se requieren sujetos autónomos, que tomen sus propias decisiones valorativas y diseñen su plan de vida dentro del marco de lo moralmente permitido. El individuo autónomo es aquel que sabe que tiene el derecho de reclamar las condiciones necesarias para ejercer su tarea, su labor, su oficio, su modo de vida.

Tanto la psicología cognitiva como el psicoanálisis fomentaron el desarrollo de la autonomía. Las investigaciones de Jean Piaget, de Kohlberg y Gilligan sobre la conciencia moral y los niveles morales post-convencionales, y las de psicoanálisis sobre los procesos de autorreflexión y autoconocimiento del sujeto son avances en ese sentido.

La formación de un docente autónomo, para formar alumnos autónomos no puede lograrse sin tener en cuenta las representaciones de los formadores de formadores respecto de la idea del alumno aspirante a docente.

Que este alumno aspirante a docente sea un adulto autónomo también encierra su propia complejidad.

4. Formación docente para la diversidad: “un enfoque educativo”

Creemos que la Formación docente para la diversidad es una postura educativa que reconoce la existencia de las diferencias entre los seres humanos en sentido positivo. Por eso, hacerse cargo de la diversidad es inherente a la filosofía y las funciones de la escuela histórica y actual y de las instituciones formadoras de docentes.

Esta postura educativa ubica al alumno, al profesor, al saber y al saber hacer en el centro del proceso educativo. En efecto, advertimos el reconocimiento de los derechos correspondientes a las diferencias entre los seres humanos. Este reconocimiento del “ser”, distinto de los demás no está en contra de su función social y autónoma. Porque la diversidad no sólo contribuye a la formación individual, sino también a la creación de una sociedad más sana.

La visión de la enseñanza social y organizada utilizando múltiples técnicas, métodos y entornos elegidos por el docente y/o el alumno es una elección que está anclada en una doble adaptación: por un lado, las necesidades del alumno y su voluntad para aprender y, por otro, lo exigido por el contenido estudiado y su objetivo.

No se trata de proponer currículos diferenciados ni adaptaciones curriculares. Una propuesta didáctica de integración implica partir de la diversidad, hacia la construcción de un espacio social educativo mediante acciones intra e interescolares de todos los sectores: docentes, no docentes, alumnos.

La concepción de la Formación Docente para la diversidad sólo puede desarrollarse con los llamados modelos holísticos, que favorezcan la gestión de otros alternativos. En estos modelos, se valora la investigación sobre la práctica, lo que demanda constante evaluación y autoevaluación de los actores.

Proponemos una formación basada en la cultura del pensamiento que jerarquice la indagación en la práctica educativa para la resolución de problemas. La actitud crítica y reflexiva tanto en el nivel personal como profesional favorece la formación del docente autónomo –que es en definitiva, la característica primordial para el desempeño en la educación en y para la diversidad.

En síntesis, la Formación Docente requiere, entre otras características, apertura, crítica a las innovaciones, fundamentación de las estrategias pedagógicas, capacidad de evaluación objetiva del contenido que se enseña, apertura al trabajo interdisciplinario, autoeducación, rigor de autocrítica: todas ellas, condiciones de la competencia para la educación intercultural.

Podría decirse que, por lo menos, hay dos elementos claves relacionado entre sí que configuran la identidad del profesional docente deseado: un cuerpo de conocimientos sobre la diversidad y una reconocida autonomía de su práctica. En el marco de la Formación Docente en y para la diversidad, estos elementos implican una construcción colectiva, lo cual no significa uniformidad, sino reconocimiento de la diversidad.

“...hay que empezar a enseñar desde el punto donde se encuentra el niño, no hay otro punto desde donde empezar, pero con niños distintos, tenemos que empezar desde sitios diferentes” (Michael Stubb).

Capítulo V - Ley de Educación Nacional N° 26.206

La nueva Ley de Educación Nacional aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006, constituye un paso fundamental en el proceso de recuperación de la educación para la construcción de una sociedad más justa. Sus contenidos están claramente orientados a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al sistema educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad en la cual el acceso universal a una educación de buena calidad es requisito básico para la integración social.

A continuación se mencionan algunos títulos; capítulos; artículos e incisos que fundamentan el trabajo con la diversidad en la escuela como un objetivo de prioridad nacional constituyéndose en política de Estado, a partir del respeto por los Derechos Humanos y libertades fundamentales.

Título I - Disposiciones Generales

Artículo 11, incisos:

d) “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la **diversidad** cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.”

e) “Garantizar la **inclusión** educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.”

f) “Asegurar condiciones de **igualdad**, respetando las diferencias entre las personas, sin admitir discriminación de género ni de ningún tipo.

Título V

Políticas de promoción de la igualdad educativa

Artículo 79) El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fijará y desarrollará políticas de promoción de la **igualdad** educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Artículo 80) Las políticas de promoción de la **igualdad** educativa deberán asegurar las condiciones necesarias para la **inclusión**, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos/as los/as niños/as, jóvenes y adultos en todos los niveles y modalidades, principalmente los obligatorios. El Estado asignará los recursos presupuestarios con el objeto de garantizar la igualdad de oportunidades y resultados educativos para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, proveerá textos escolares y otros recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a los/as alumnos/as, familias y escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable.

Título II - Objetivo principal

- Conocer e interpretar el concepto de diversidad definido por el Servicio de Orientación Psicopedagógico.
- Determinar la influencia que ejercen las representaciones a priori de los docentes de las divisiones “A”, respecto de las dificultades de aprendizaje, en la formación de los alumnos.

Los resultados obtenidos se utilizarán como insumos, que articulados con herramientas teóricas, permitan el desarrollo de un sistema de gestión específico adaptado a las necesidades de la comunidad escolar.

Hipótesis de trabajo

- ✓ H.1) **El rendimiento pedagógico de los alumnos de las divisiones “A”, está relacionado con el concepto de diversidad definido por el Servicio de Orientación Psicopedagógico escolar y las representaciones a priori de los docentes, referidas a los alumnos con problemas de aprendizaje.**

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional
Rendimiento Pedagógico	Capacidad de los alumnos de alcanzar los contenidos acreditables propuestos en cada espacio curricular.	Revisión de Planillas de Calificaciones.
Diversidad	Diferencias personales y culturales respecto a como se es y la forma en que se vive. Elemento consustancial al género humano.	Tabulación de datos de la encuesta para docentes (cuantitativo). Análisis de categorías y patrones emergentes de las entrevistas realizadas (cualitativo).
Representaciones a priori	Construcción social de las subjetividades. Conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar (hábito)	

- ✓ H. 2) **El tratamiento de la diversidad en la escuela, acentúa la desigualdad social.**

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional
Tratamiento de la diversidad	Metodología de enseñanza, utilizada en el aula que contemple los diferentes tipos y ritmos de aprendizaje	Revisión del P.E.I. Programas y Planificaciones áulicas. Libros de temas. Carpetas testigo.
Acentuar la desigualdad social	Intensificar la discriminación de hecho y de derecho de un alumno/a, según su condición socioeconómica, cultural y dificultades de aprendizaje.	Tabulación de datos de la encuesta para docentes y alumnos. Criterios de agrupamientos trabajados por el Servicio de Orientación Psicopedagógico.

Título III - Metodología

3. Tipo de diseño: Explicativo. No experimental, transeccional correlacional/causal

Esta dirigido a dilucidar los efectos que provoca el tratamiento de la diversidad en el aula. Cómo ocurre y en qué condiciones se da.

3.1. Unidad de análisis: Integrantes del Servicio de Orientación Psicopedagógico, docentes y alumnos de 8vos.y 9nos. años divisiones “A”, Capacitación Laboral.

3.2. Unidad de observación: Institución escolar.

3.3. Descripción de la muestra

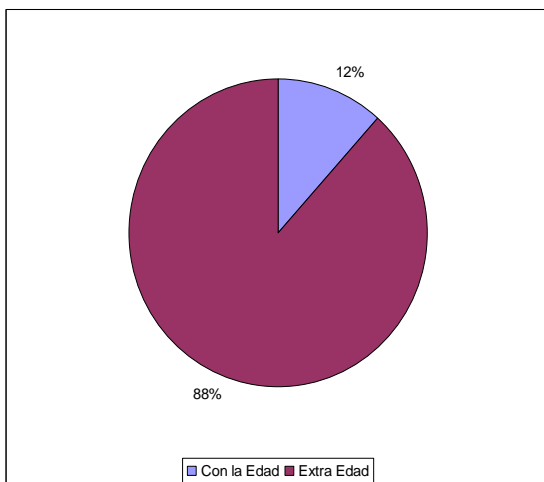
a) **Alumnos:** Se trata de adolescentes que provienen de familias con un nivel socio-económico medio/bajo. Por lo general son familias y alumnos que eligen el colegio después de reiterados fracasos escolares y frustraciones familiares, las que en la mayoría de los casos, se resisten a aceptar la problemática de sus hijos, peregrinando de escuela en escuela. Al llegar a la institución, estos adolescentes, acumulan repitencias y sentimientos que denotan “baja autoestima”. Ambos factores generan un alto porcentaje de extra edad en las divisiones “A”, aproximadamente el 85% de la matrícula.

Otra importante característica de estos alumnos, es que la gran mayoría (aproximadamente el 74%), realiza algún tratamiento psicológico, pedagógico o neurológico externo. Algunos derivados a la escuela, por los profesionales que los atienden.

Proviene principalmente del departamento de Guaymallén, al que pertenece la Institución, seguido de Godoy Cruz y Las Heras.

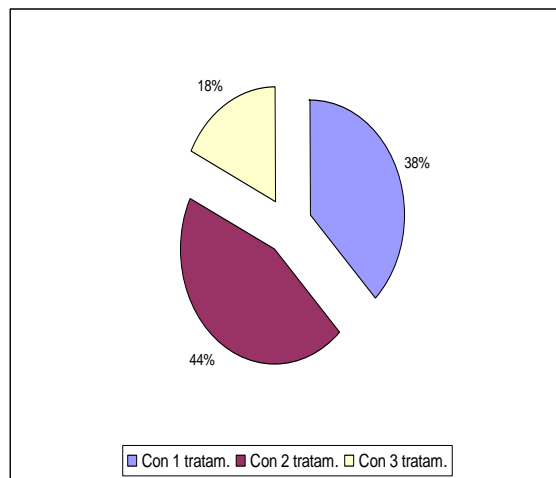
Respecto de la escolaridad de los padres, se observa que gran parte de ellos han completado la educación secundaria (45% padres – 54% madres).

Total extra edad



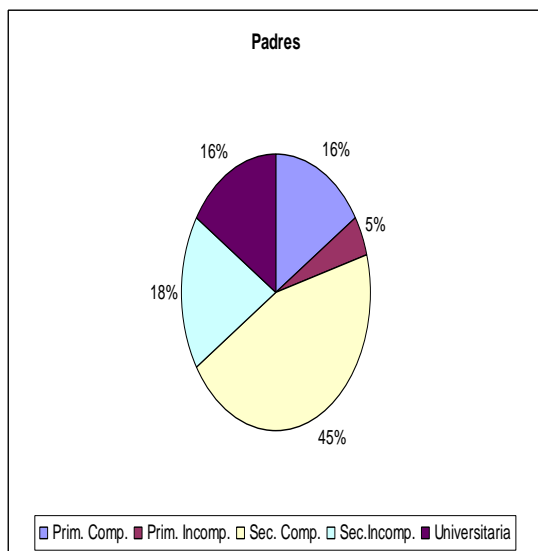
Matríc. Total	Con la Edad	Extra Edad
51	6	45

Cantidad de alumnos con tratamiento

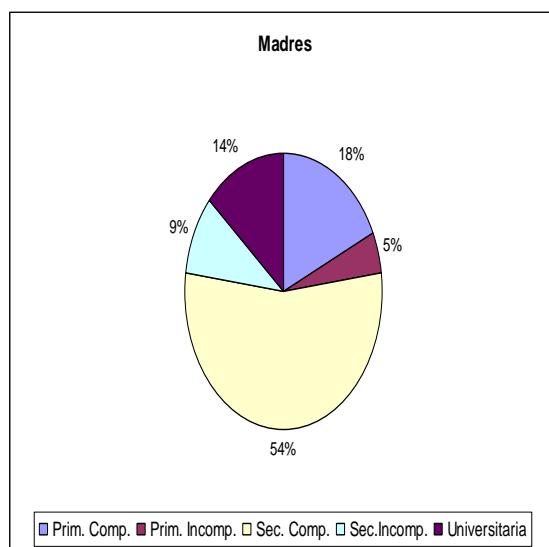


Con 1 tratam.	Con 2 tratam.	Con 3 tratam.
17	20	8

Escolaridad de los Padres

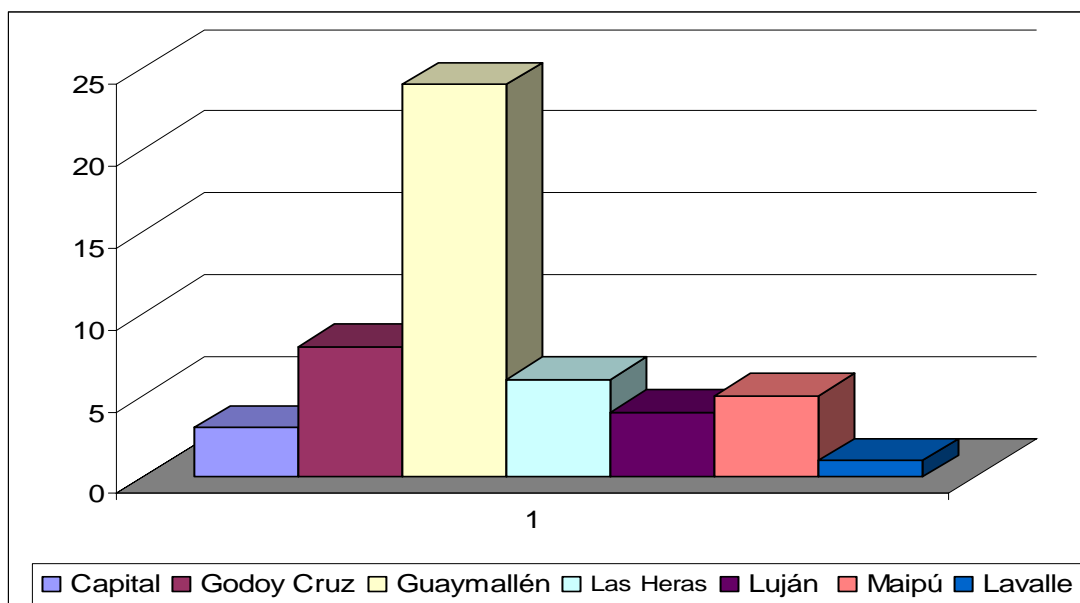


Prim. Comp.	Prim. Incomp.	Sec. Comp.	Sec. Incomp.	Univ.
7	2	20	8	7



Prim. Comp.	Prim. Incomp.	Sec. Comp.	Sec. Incomp.	Univ.
8	2	24	4	6

Dispersión Geográfica

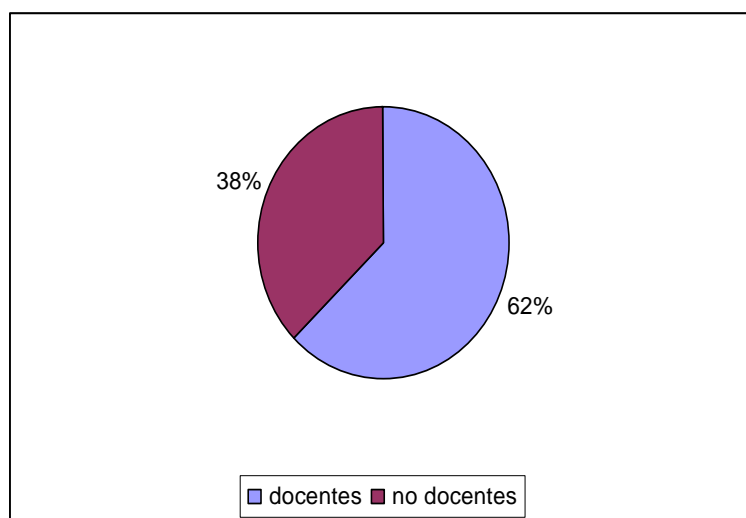


Capital	Godoy Cruz	Guaymallén	Las Heras	Luján	Maipú	Lavalle
3	8	24	6	4	5	1

b) Profesores: Es un plantel formado por doce docentes y cinco auxiliares, de los cuales el **62%** posee título docente y el **38%** restante no. Con un promedio de antigüedad en la institución de 14 años.

Se trata de trabajadores de la educación que con el correr de los años, han sido testigos de los consecutivos cambios socio-educativos por los que ha atravesado la escuela. Fundamentalmente relacionados con el acrecentamiento en la problemática del aprendizaje por parte de los alumnos y en la emergencia de nuevas pautas culturales de estos, en la mayoría de los casos, opuestas a la cultura escolar.

Denotando en general, frustración en sus prácticas pedagógicas y falta de preparación profesional, para enfrentar la realidad educativa. En general sienten que la escuela, de alguna manera los ha forzado en llevar a cabo una tarea para la cual no fueron contratados, ni preparados.-



c) Servicio de Orientación Psicopedagógico: El mismo está conformado por tres profesionales de distintas disciplinas: Licenciada en Psicología, título otorgado por la Universidad del Aconcagua; Licenciada en Psicopedagogía, título otorgado por la Universidad Nacional de Río IV; y Licenciado en Ciencias de la Educación, título otorgado por la Universidad Católica Argentina.

Desarrollan su actividad alternándose uno por día durante la semana, coincidiendo los tres un solo día como equipo de trabajo. La Psicopedagoga y el Licenciado en Ciencias de la Educación, funcionan como tutores de los cursos. La Psicóloga atiende algunos casos específicos.

Además de su tarea habitual, realizan informes psicopedagógicos solicitados por obras sociales y profesionales externos.

3.4. Instrumentos y materiales de evaluación: Por tratarse de divisiones con número reducido de alumnos, se ha trabajado con la totalidad de la matrícula (censo), tanto de alumnos como de docentes (53 alumnos; 12 docentes; 05 auxiliares docentes y 03 integrantes del Servicio de Orientación Psicopedagógico).

Se han utilizado la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas, para la obtención de datos primarios:

Cuantitativas:

- ✓ Encuestas: auto-administradas tanto para docentes como para los alumnos específicamente.
- ✓ Análisis de datos secundarios: Proyecto Educativo Institucional; Planillas de Notas; Planificaciones; Libros de Temas; Carpetas Testigo; Investigaciones relacionadas con el tema.

Cualitativas:

- ✓ Entrevistas: Semi- estructuradas, informales, exploratorias.
- ✓ Observación Participante: limitada con identidad visible.
- ✓ Estudio histórico narrativo.
- ✓ Análisis de conversaciones.

3.5. Procedimiento: Teniendo como base fundamental de la investigación, el acceso al “campo de trabajo” y habiendo definido el tema de análisis, se procede a la ejecución de los siguientes pasos en el desarrollo de la tarea:

1-Revisión bibliográfica relacionada con el tema de investigación y ajuste a partir de esta del marco teórico.

2-Se establecen los instrumentos de trabajo de campo (observación de clases; observación de cuadernos, carpetas, libros de temas, P.E.I., etc.).

3-Confección de encuestas para docentes, alumnos y entrevista al personal del Servicio de Orientación.

4-Aplicación de los instrumentos desarrollados.

5-Procesamiento de la información obtenida.

6-Ajustes de las hipótesis arriesgadas.

7-Análisis y despliegue de los datos obtenidos.

8-Redacción del informe final.

Título IV - Resultados

A continuación se desarrolla el tratamiento estadístico de las hipótesis planteadas, a partir de los datos obtenidos con los instrumentos y materiales de evaluación utilizados.

a) Respecto de la **primera hipótesis**:

- ✓ **El rendimiento pedagógico de los alumnos de las divisiones “A”, está relacionado con el concepto de diversidad definido por el Servicio de Orientación Psicopedagógico escolar y las representaciones a priori de los docentes, referidas a los alumnos con problemas de aprendizaje.**

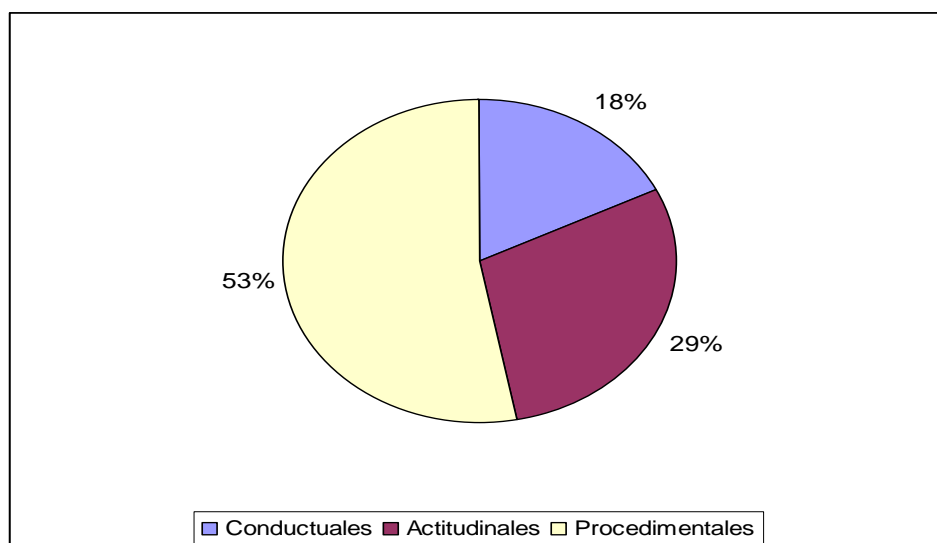
I) Se comienza a trabajar con la encuesta auto-administrada para docentes:

En la **pregunta n° 1**, se analizan las diferencias que los profesores reconocen en los alumnos de las divisiones “A”, respecto a los de otras divisiones. Para ello se trabaja con la variable discreta “diferencias percibidas”, a partir del propio conocimiento empírico-teórico profesional, agrupadas en tres categorías principales.

1- ¿Qué diferencias encuentra entre los alumnos de las divisiones “A” y los de otros cursos?

En el **gráfico n° 1**, se observan los porcentajes obtenidos, según la tabla de frecuencias observadas en cada categoría.

Gráfico N° 1



Conductuales	Actitudinales	Procedimentales
3	5	9

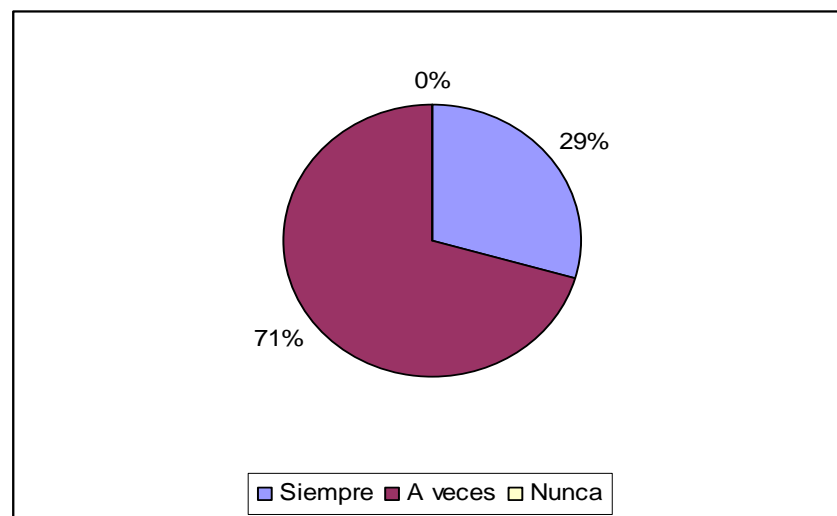
En las **preguntas n° 2 y n° 3**, se indaga sobre el concepto general que los docentes tienen sobre la tarea desarrollada por el Servicio de Orientación Psicopedagógico (S.O.P.) y su relevancia concreta en el aula.

Se destaca en el **gráfico n° 2**, que el **71%** de los profesores busca asesoramiento del S.O.P. **a veces**.

En el **gráfico n° 3**, se observa que el **70%** considera la intervención del Servicio, **muy general**.

2- ¿Busca asesoramiento del S.O.P.?

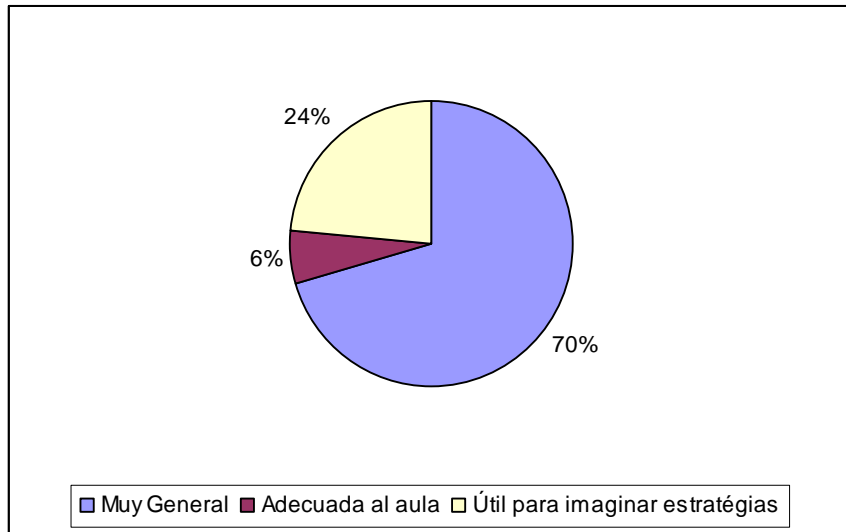
Gráfico N° 2



Siempre	A veces	Nunca
5	12	0

3- ¿Cómo calificaría la intervención?

Gráfico N° 3



Muy General	Adecuada al aula	Útil para imaginar estrategias
12	1	4

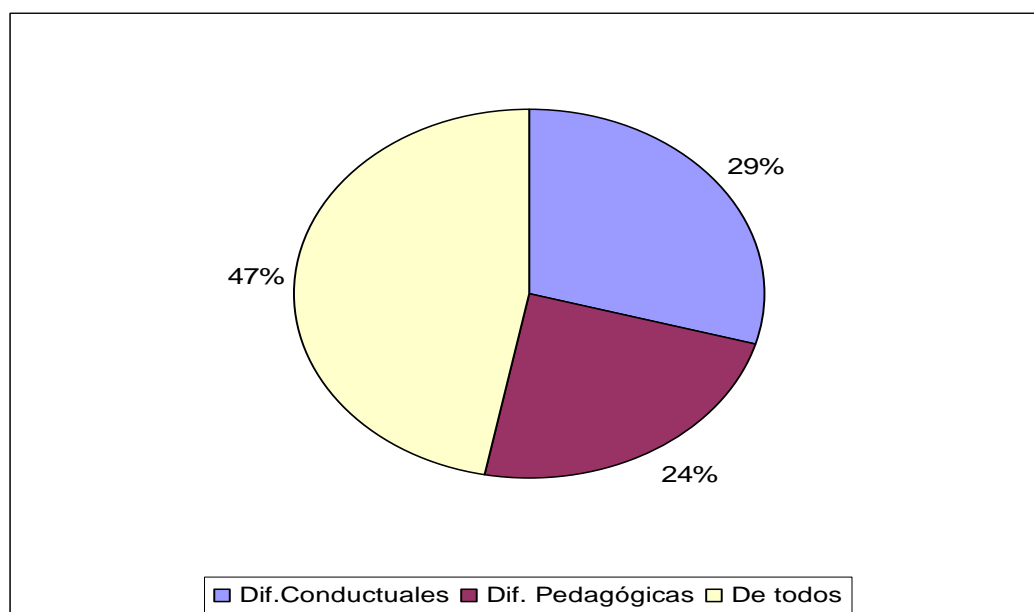
La **pregunta n° 4** tiene como finalidad confirmar la coherencia de las opciones elegidas anteriormente, como así también analizar el nivel de conocimiento, que tienen los profesores, de las problemáticas presentes en los alumnos:

- a) De los que presentan dificultades conductuales.
- b) De los que presentan dificultades pedagógicas.
- c) De todos

El mayor porcentaje **45%**, se observa en las **dificultades conductuales**.

4-¿Conoce la problemática de sus alumnos?

Gráfico N° 4



Dif. Conductuales	Dif. Pedagógicas	De todos
5	4	8

En la **pregunta n° 5** se presentan seis categorías, respecto de qué significa para el docente trabajar con la diversidad. Para ello se armó una escala ordinal en la encuesta, para ser completada de mayor a menor, según el orden de importancia.

En la tabla a continuación se muestran las frecuencias de las categorías según el orden de importancia asignado por los encuestados: de mayor prioridad (1) a menor prioridad (6). Se resaltan las modas en cada una de ellas.

Prioridad	Frecuencias Observadas según el orden de importancia					
	Reconocer Diferencias	Potenciar Capacidades	Dar a c/uno lo que necesita	Bajar Contenidos	Nivelar puntos de partida	Nivelar puntos de llegada
1	11	1	3	0	0	0
2	2	7	3	1	2	0
3	2	5	6	0	3	0
4	0	2	2	7	3	3
5	0	1	0	2	6	4
6	0	0	0	6	1	9

Pero es necesario establecer la frecuencia que cada una de las categorías tiene en cada orden de prioridad, para determinar cuales son verdaderamente las cuatro principales. Para ello se sacó el promedio ponderado de cada frecuencia en cada número de orden, asignándole un porcentaje de ponderación a cada orden en base a la siguiente tabla, y se multiplicó por la frecuencia correspondiente.

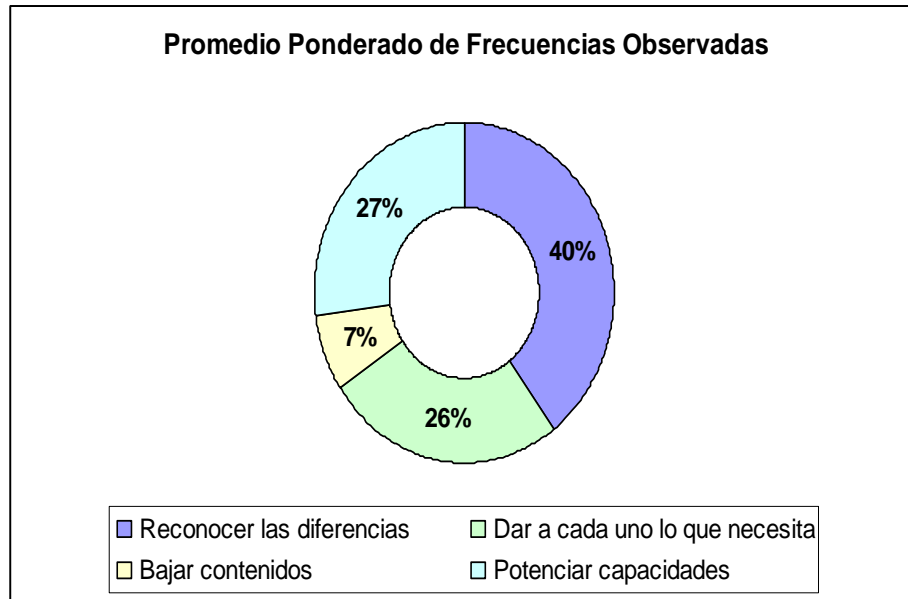
Orden	Promedio ponderado de frecuencias observadas				
	Ponderación	Reconocer Diferencias	Potenciar Capacidades	Dar a c/uno lo que necesita	Bajar Contenidos
1	40%	4,4	0.4	1.2	0
2	30%	0.6	2.1	0.9	0.3
3	20%	0.4	1	1.2	0
4	10%	0	0.2	0.2	0.7
Promedio Final		5.4	3.7	3.5	1

Por ejemplo, para sacar el promedio ponderado de “reconocer diferencias”, se multiplicó la frecuencia del orden 1 por 40%; 2 por 30%; 3 por 20% y 4 por 10%. Seguidamente se suman los productos, obteniendo el promedio final: 5,4.

A partir de dicha tabla se elabora el **gráfico n° 5**, transformando el promedio ponderado final de cada categoría en porcentaje.

- 8- Trabajar con la diversidad es para Ud: Reconocer las diferencias. Dar a cada alumno lo que necesita. Bajar contenidos. Nivelar puntos de partida. Potenciar capacidades. Nivelar puntos de llegada.** (Enumere las respuestas según el orden de importancia)

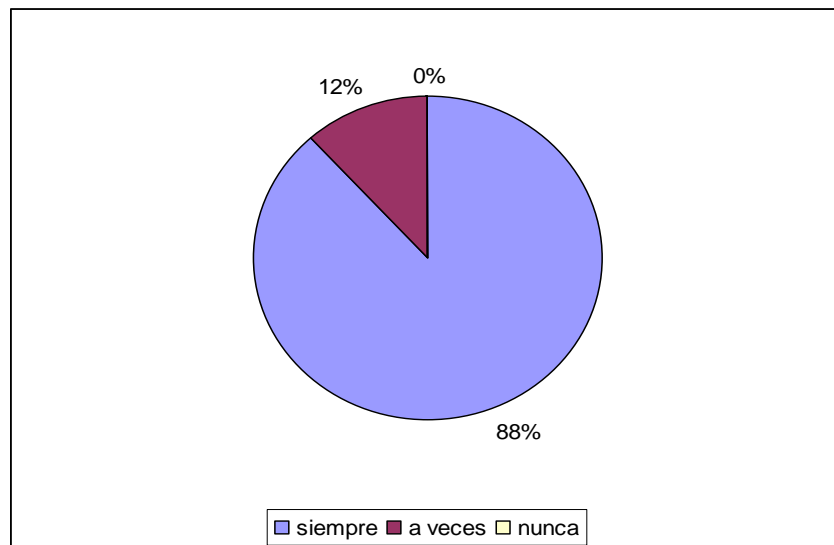
Gráfico N° 5



Se observa que el mayor porcentaje (**40%**) de los profesores, considera que trabajar con la diversidad significa **“reconocer las diferencias”**.

Respecto de la **pregunta n° 6 ¿Considera Ud. Necesario en el contexto actual, tener en cuenta la diversidad como elemento presente en el aula?**. Se destaca en el gráfico correspondiente que el **88%** de los docentes considera tener presente siempre la diversidad en la tarea pedagógica.

Gráfico N° 6

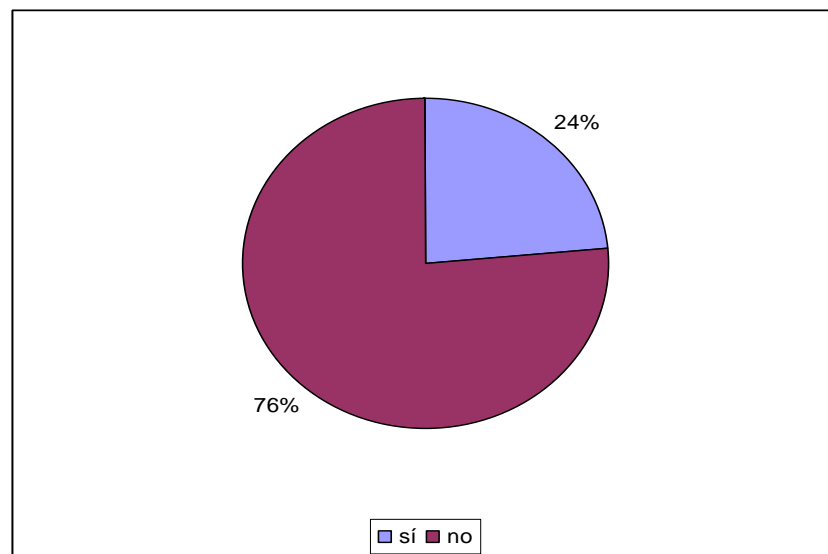


Siempre	A veces	Nunca
15	2	0

7- En su formación profesional ¿se contempló el trabajo con la diversidad?

Respondiendo a la pregunta que antecede, se destaca en el **gráfico n° 7** que el **76%** de los profesores manifiestan no haberse contemplado, en su formación docente, el trabajo con la diversidad en el aula.

Gráfico N° 7

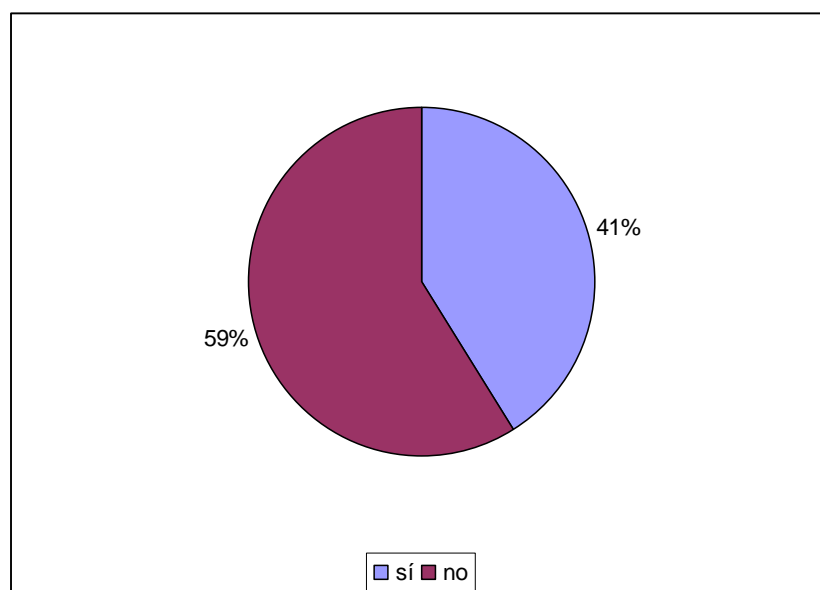


Sí	No
4	13

En el gráfico correspondiente a la **pregunta n° 8**, se destaca que el **59%** de los encuestados, considera posible atender las diferencias en la escuela actual con algunas aclaraciones respecto de: la cantidad de alumnos por aula; diagnósticos claros; ayudantes de cátedra; capacitación docente específica para atender las distintas necesidades de los alumnos, las que serán analizadas posteriormente.

8- Considera que en la escuela actual ¿es posible atender las diferencias?

Gráfico N° 8



Sí	No
7	10

b) Respecto de la **segunda hipótesis**:

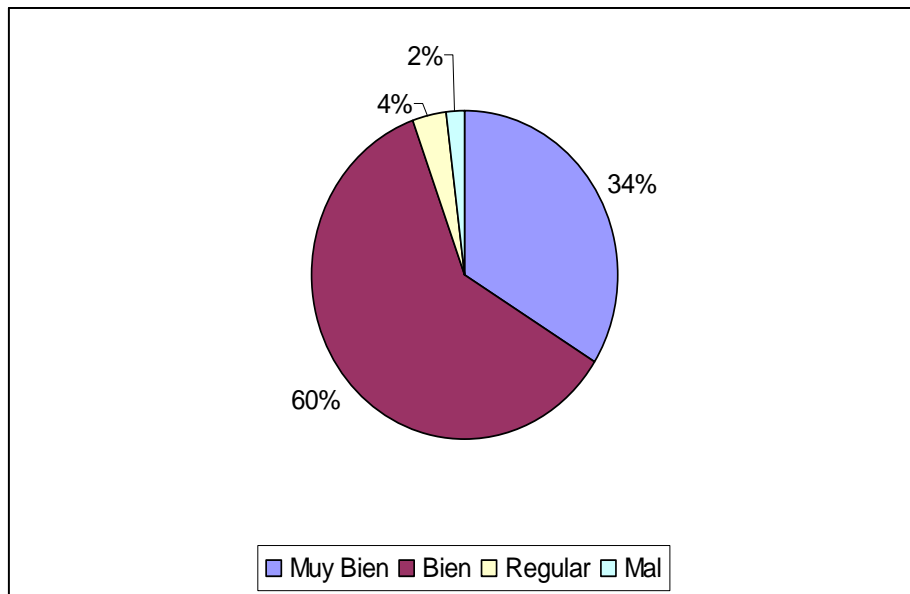
- ✓ **El tratamiento de la diversidad en la escuela, acentúa las diferencias.**

Se analizan los resultados de la encuesta auto-administrada para los alumnos de 8vo. y 9no. años de las divisiones “A” y Capacitación Laboral I – II:

1- ¿Cómo te sentís en la escuela?

En el gráfico correspondiente a la **pregunta n° 1**, se destaca que el **60,37%** de los alumnos se sienten **bien** en la escuela. El **33,96%** se siente **muy bien**. El **3,77%** **regular**, y el **1,88%** se siente **mal**.

Gráfico N° 1

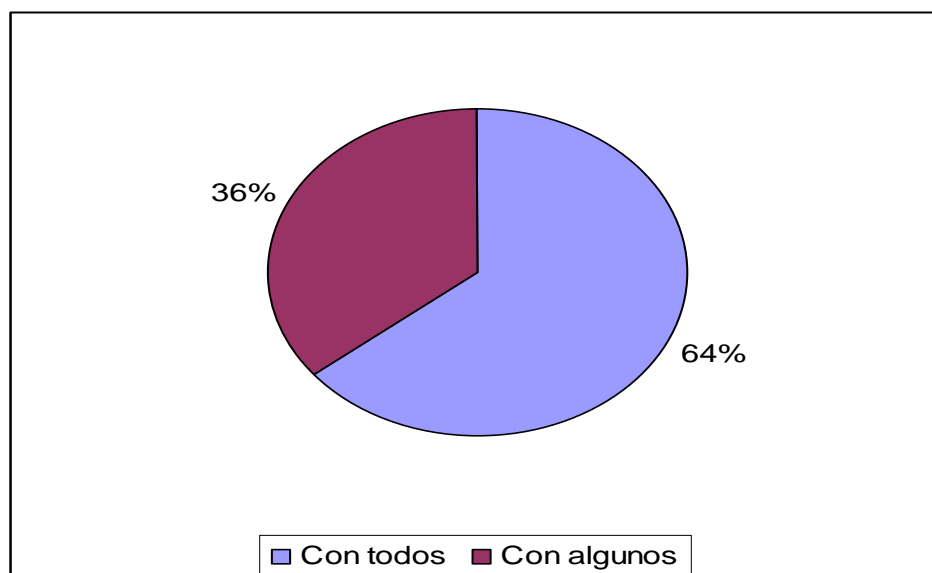


Muy Bien	Bien	Regular	Mal
18	32	2	1

2- ¿Te has podido integrar con tus compañeros?

Respecto de la **pregunta n° 2**, se observa que el **64,15%** de los alumnos ha podido integrarse **con todos** sus compañeros, mientras que el **35,84%** solo **con algunos**.

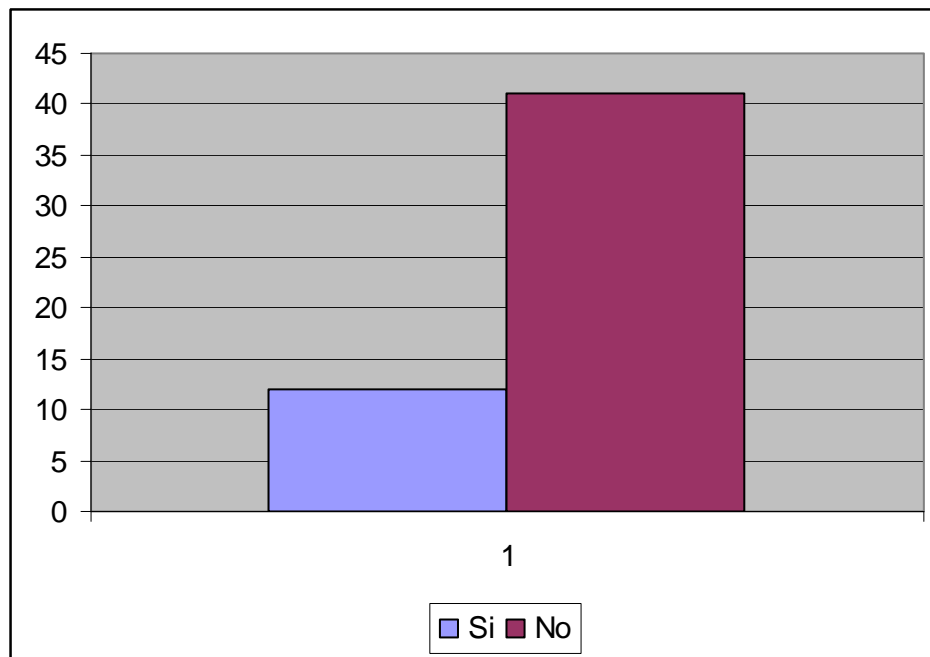
Gráfico N° 2



3- ¿Sentís que el resto de los alumnos de la escuela, hace diferencias con vos?

La intencionalidad de esta pregunta, es indagar sin herir susceptibilidades en los jóvenes, si han sentido o sienten discriminación alguna de sus compañeros hacia ellos.

Se puede observar, de los datos obtenidos, que el **77,35%** manifiesta no haber sentido diferencias, mientras que el **22,64%** si ha sentido un trato distinto valorado negativamente.-

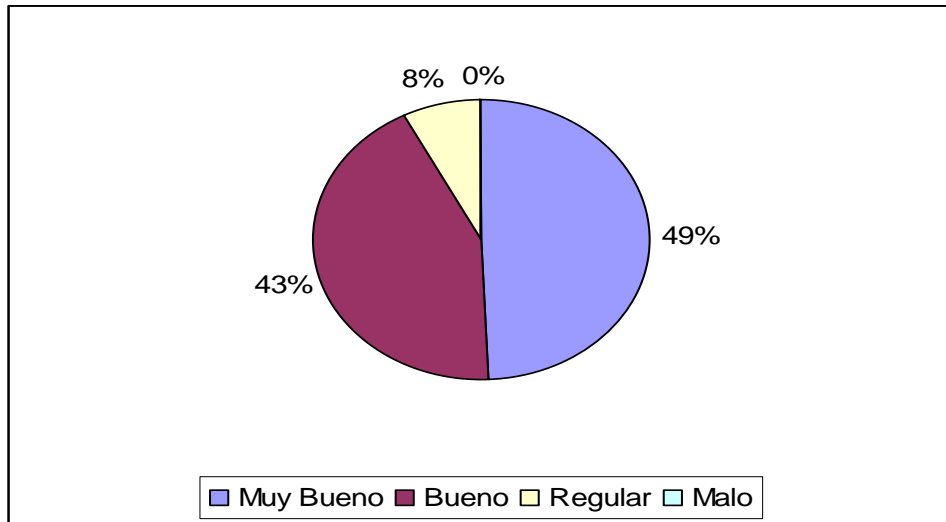


Si	No
12	41

4- ¿Cómo es el trato de los docentes?

En las respuestas a esta pregunta, se destaca que el **49,05%** de los alumnos opina que es **muy bueno**, el **43,39%** opina que es **bueno**, y el **7,54%** que es **regular**

Gráfico N° 4



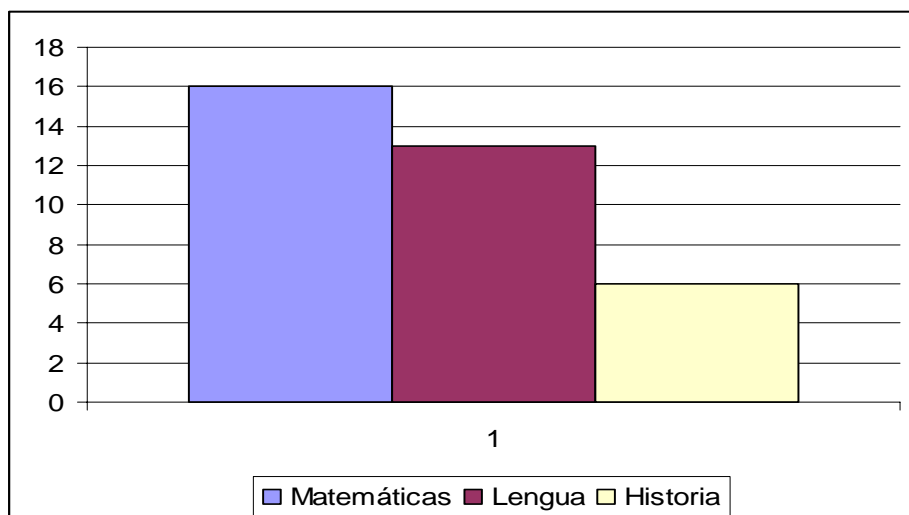
Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
26	23	4	0

5- ¿Qué materia te cuesta más? ¿por qué?

En el gráfico n° 5, se puede observar que las tres materias elegidas como las más costosas de estudiar son en orden de importancia: **Matemáticas** con el **30,18%**, **Lengua** con el **24,52%** e **Historia** con el **11,32%**.

En general el motivo manifestado, por el cuál les cuesta estudiar estas materias, es por que **no entienden** las explicaciones de los profesores/as.-

Gráfico N° 5

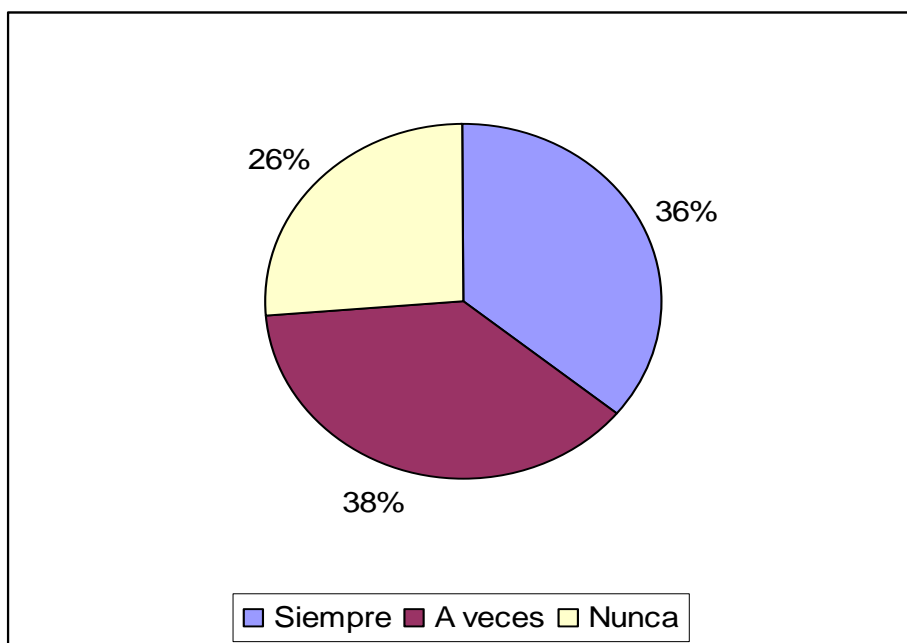


Matemáticas	Lengua	Historia
16	13	6

6- Cuando necesitas el apoyo del tutor/a del curso ¿contás con el?

Con esta pregunta se intenta poder acercarse a la mirada que los alumnos tienen respecto del trabajo desarrollado por el S.O.P. en el aula. En este acercamiento se observa en las respuestas que el **35,84%** se siente apoyado **siempre** por los tutores. El **37,73%** siente que puede contar **a veces** con el tutor, y el **26,41%** manifiesta no haber contado **nunca** con el apoyo del S.O.P.

Gráfico N° 6

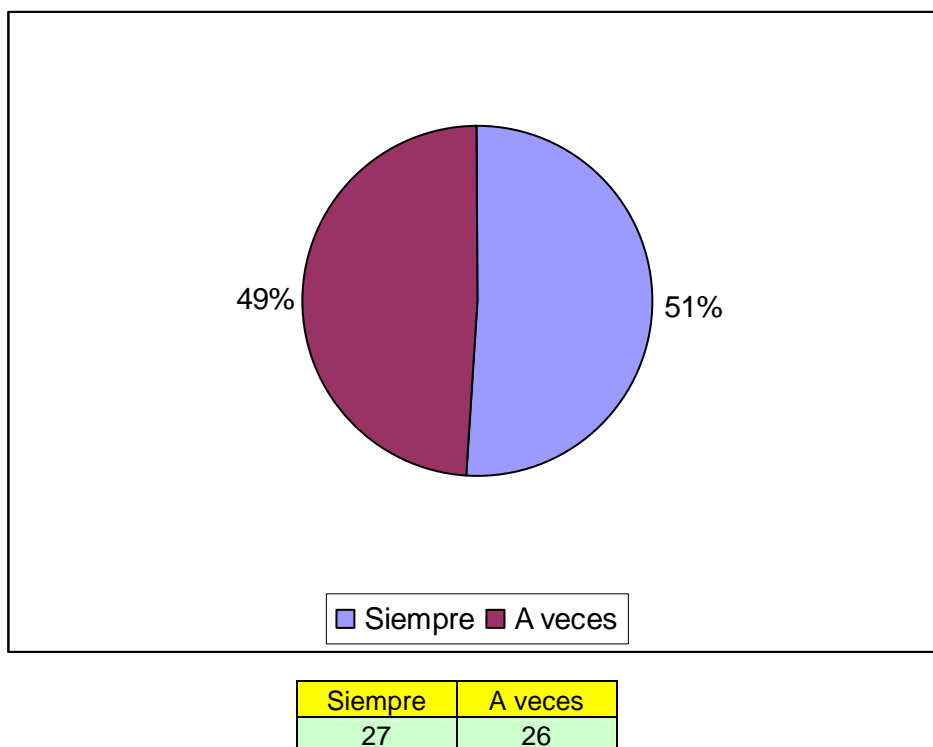


Siempre	A veces	Nunca
19	20	14

7- ¿Tu familia te acompaña en las actividades escolares?

Sabiendo la importancia fundamental que tiene la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y en estos jóvenes en particular dadas sus necesidades educativas especiales, se destaca en el **gráfico n° 7** que prácticamente la mitad de los alumnos se siente apoyado **siempre** por su familia, y la otra mitad solo **a veces**.

Gráfico N° 7



Entrevista: Finalizada la etapa de análisis cuantitativo, seguidamente se procede al análisis cualitativo de la entrevista realizada al personal del Servicio de Orientación Psicopedagógico (se adjunta en el anexo).

Dicho instrumento de evaluación, se trabajó con la técnica etnográfica del “registro ampliado tomado en situ”.

El documento se ha estructurado en dos columnas: una de **inscripción**, en la que se registran las preguntas realizadas a los entrevistados y sus respectivas respuestas, destacándose las frases o párrafos que llaman la atención del investigador con un subrayado. Y la otra de **interpretación** en la que se realizan preguntas, ingerencias y conjeturas respecto de las partes del texto seleccionadas.

De este análisis se extraen los patrones emergentes que se agrupan en categorías lo suficientemente abarcativas para ubicarlos en su interior. Estos fragmentos empíricos (categorías sociales) organizados dentro de un cuerpo de categorías propio (las del intérprete), permiten establecer comunicación y nexos paralelamente a los hallazgos y conceptos (categorías teóricas) de otros autores utilizados en esta investigación.

En la tabla a continuación se presentan los patrones emergentes y sus respectivas categorías de análisis:

Categoría de Análisis	Capacitación Docente
Patrones Emergentes	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apertura de los profesores para recibir sugerencias metodológicas. • Formación docente deficiente que no tiene en cuenta el trabajo con la diversidad. • No se contemplan las necesidades individuales de los alumnos. • Se ve la diversidad como obstáculo
Categoría de Análisis	Incoherencia Discursiva
Patrones Emergentes	<ul style="list-style-type: none"> • Contradicción entre las prácticas escolares y la teoría (sistema de relaciones, estructura escolar, objetivos, trabajo áulico, etc.). Se teoriza en la diversidad, y se practica en la homogeneidad. • Desvalorización del trabajo profesional del S.O.P. • Currículum oculto no explicitado.
Categoría de Análisis	Gestión Escolar
Patrones Emergentes	<ul style="list-style-type: none"> • Escasa matrícula • Lógica económica que se impone a la lógica pedagógica. • Profesionales que se sienten presionados en su tarea. • Decisiones institucionales que no contemplan las distintas opiniones a nivel disciplinar. • Tests de evaluación estandarizados.

Planificaciones: De las planificaciones analizadas, se puede observar que las mismas se trabajan por capacidades a desarrollar. Basadas principalmente en el diagnóstico compartido entre docentes y S.O.P. (se adjuntan en el anexo).

- En las expectativas de logros, se plantean los objetivos generales del área bajados de los Diseños Curriculares Provinciales.

- Cada Núcleo de Aprendizaje Prioritario, se desarrolla como secuencia didáctica.
- Recién en los indicadores de logros, se expresan objetivos más específicos para el grupo clase, determinándose la complejidad de la tarea a desarrollar.
- En la evaluación, se plantean distintos instrumentos tales como: lista de control, trabajo en clase, exposiciones orales y escritas, etc.
- Solamente en algunas planificaciones se hace mención a las adaptaciones curriculares trabajadas.

Libros de temas: En los mismos se destaca, en algunos espacios curriculares, la mención al tipo de adaptación curricular trabajada, en la parte de observaciones (se adjuntan fotocopias en el anexo).

Proyecto Educativo Institucional: Se plantea como objetivo principal la inclusión educativa, sobre la base fundamental del diagnóstico elaborado por el Servicio de Orientación Psicopedagógico con la participación de los docentes y las adaptaciones curriculares en el aspecto metodológico.

Se adjunta (en el anexo) parte del mismo, relacionada con el tema de investigación que servirá como marco conceptual de referencia para ser analizado y comparado con los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos.

Título V - Discusión

Del análisis de los datos obtenidos y presentados en los resultados, podría inferirse que:

Los profesores de la institución de referencia, encontrarían como mayor diferencia entre los alumnos de las divisiones “A” con los del resto de las divisiones el **aspecto procedimental**, (53%).

El 40% aproximadamente, considera que trabajar con la diversidad es **“reconocer las diferencias”**.

Considero relevante en este aspecto, que con la antigüedad promedio de los profesores en la institución (entre doce y catorce años aproximadamente) exista un porcentaje, menor por cierto (7%) pero significativo en cuanto a su conceptualización de la diversidad, que aún la entienda como **“bajar contenidos”, “enseñar menos porque entienden menos”**.

En general, los profesores conocen en mayor medida la problemática conductual de sus alumnos.

Por otro lado la mayor parte de ellos (88%) manifiestan tener presente siempre la diversidad en el aula, a pesar que el 76% manifiesta no haber sido preparado en su formación profesional para trabajar con ella.

Si bien la mayoría coincide en que es posible atender la diversidad en el aula, plantean ciertos condicionantes para ello: la cantidad de alumnos, la capacitación docente, el trabajo tutorial que acompañe al profesor, y buenos diagnósticos, entre otros.

Respecto del trabajo desarrollado por el Servicio de Orientación Psicopedagógico, el 71% de los docentes busca asesoramiento **“a veces”**, y el 70% opina que las intervenciones del gabinete son **“muy generales”**.

Según la evidencia empírica obtenida en el campo de trabajo y los instrumentos de evaluación administrados, podría decirse que existiría cierta tensión entre los docentes y el S.O.P..

Por un lado los profesores se sentirían invalidados en su trabajo, recibiendo las sugerencias metodológicas aportadas por el S.O.P. con carácter prescriptivo lo cual, según su entender, desvalorizaría su conocimiento experiencial del aula. Por otro lado, el Servicio de Orientación Psicopedagógico percibiría que los docentes no reconocen su labor como asesores, mal interpretando sus intervenciones al sentirse ellos observados y cuestionados.

Se evidenciaría, además de esta tensión planteada, la demanda de los docentes de obtener un diagnóstico mucho más preciso sobre las necesidades de sus alumnos.

Respecto de éste requerimiento, si analizamos el abordaje metodológico del Proyecto Educativo Institucional, podemos observar que se concibe al diagnóstico educativo, como “conocimiento profundo” (según su definición etimológica), como principio pedagógico y como procedimiento científico, a través del cual, el docente puede aproximarse cada vez más al conocimiento de la realidad de sus alumnos.

Desde esta concepción, el SOP trabajaría con el carácter dinámico del diagnóstico (respecto de la información que aporta para la toma de decisiones) centrado en las potencialidades del alumno y no en sus dificultades, con una doble función en lo pedagógico: como diagnóstico-pronóstico y como diagnóstico intervención, con uso sistemático y permanente del mismo.

Por otro lado, según lo establecido en el P.E.I., las recomendaciones pedagógicas que se desprendan del diagnóstico deben ser concretas, ricas en contenido orientador, brindar indicaciones determinadas, precisas y claras con respecto a las medidas que se deben utilizar en el proceso educativo de cada sujeto.

Cabe preguntarse entonces, conforme a la percepción docente respecto de la falta de diagnósticos precisos, si ¿en la práctica pedagógica institucional, se aplica este concepto teórico del diagnóstico?. De ser así, ¿en qué medida y con qué resultados?. De lo contrario, ¿que elementos o circunstancias obstaculizarían su desarrollo?.

De la encuesta efectuada a los alumnos, se desprende que el 60,37% de ellos se sienten “bien” en la escuela, manifestando un 64,15% que ha podido integrarse “con todos sus compañeros”.

Respecto del trato de los docentes, el 49% de los alumnos considera que es “muy bueno”, mientras que el resto se reparte entre “bueno” y “regular” (43,39% y 7,54% respectivamente). Si se suman estos últimos porcentajes, se puede observar que un 50% aproximadamente de los alumnos, percibe que los profesores no entregan su mejor esfuerzo, en cuanto al trato hacia ellos.

Entre las tres materias que más le cuestan se encuentran por orden de importancia las siguientes: Matemáticas 30,18%; Lengua 24,52%; e Historia con 11,32%. Estos espacios curriculares requieren de gran nivel de abstracción, lo cual sería coincidente con las respuestas dadas por los profesores al mencionar como la mayor diferencia encontrada entre los alumnos de las divisiones “A” y los de otras divisiones, los contenidos procedimentales.

El 77,35% de los alumnos manifiesta no haber sentido diferencias en el trato hacia ellos de parte de otros compañeros y docentes, mientras que el 22,64% si ha sentido diferencias valoradas negativamente. Mencionando la burla como la agresión verbal más utilizada para descalificarlos.-

Otros dos aspectos importantes a destacar son:

Que solo el 36% de los alumnos manifiesta haber contado con el tutor cuando lo necesito.

Y solamente el 51% se siente acompañado por sus familias en las actividades escolares.

Respecto del trabajo en el aula, se ha observado que la cantidad de alumnos en las divisiones “A” no excede los veinte alumnos. Coincidiendo con la propuesta educativa que intenta ser personalizada, diseñada especialmente para las características sociales, culturales e individuales de cada alumno.

El grupo-clase es considerado, según el P.E.I., como espacio privilegiado de interacción, lugar en el cual la heterogeneidad se expresa en toda su riqueza. En este ámbito la educación cumple, esencialmente su función de compensación de las oportunidades socio culturales.

Atendiendo a las necesidades educativas especiales, se utilizan como estrategias pedagógicas, “adaptaciones curriculares” las que se realizan como ajustes individuales, según los diagnósticos específicos. Estas permiten el acceso a los aprendizajes básicos y a los contenidos acreditables anuales.

En todos los casos se deja constancia en el legajo de cada alumno de la adaptación realizada y se comunica fehacientemente a la familia.

En el análisis de los libros de temas de cada aula, se observa la mención concreta al tipo de adaptación curricular trabajada según la materia. Estas pueden ser:

- *de acceso al currículum*: de tiempos, de estrategias, de intervención docente, de uso de materiales específicos, de espacios, de agrupamientos.
- *propriadamente curriculares*: de grados de complejidad, de priorización de objetivos, de instrumentos de evaluación.

Respecto de las Planificaciones analizadas, las mismas se trabajan con secuencias didácticas por NAP, y solamente en algunas se hace mención a las

adaptaciones curriculares aplicadas, como son el caso de Ciencias Sociales; Lengua y Matemática, entre otras, las que se adjuntan en el anexo.-

Teniendo en cuenta que el Proyecto Educativo, trabaja fundamentalmente las adaptaciones curriculares como estrategia metodológica en las divisiones “A”, llama la atención, ¿por qué éstas no aparecen en todas las planificaciones? ¿Es probable que algunos espacios curriculares no las necesiten?

De las Planillas de Notas de alumnos, se desprende que sólo el 11,2 % ha debido aprobar espacios curriculares en los exámenes complementarios de diciembre y febrero-marzo. Por lo que el rendimiento pedagógico de las divisiones “A” al finalizar el ciclo lectivo 2007, fue superior al 88,8 % de alumnos aprobados.

En referencia a la segunda etapa de análisis (datos cuantitativos) de la entrevista realizada al personal del gabinete psicopedagógico, se evidenciaría a través de los patrones emergentes, la dicotomía existente entre el discurso de la atención a la diversidad y la práctica en la diversidad, esencialmente exteriorizada por las características de la gestión escolar, que según lo manifestado por los profesionales, priorizaría la lógica económica por sobre los objetivos pedagógicos, obstaculizando y en muchos casos, contradiciendo la propuesta curricular.

Este tipo de gestión institucional, produciría en el servicio de orientación psicopedagógico sentimientos de frustración laboral, al quedar muchas veces su función de asesoramiento, relegada a un segundo plano ante los requerimientos económicos de la escuela (por ejemplo: cuando aconsejan el no ingreso de algunos alumnos por causas que se desprenden de los diagnósticos realizados, y sin embargo se los ingresa por falta de matrícula). Además este tipo de decisiones, acrecentarían el distanciamiento de algunos profesores y el SOP. Ya que los docentes los responsabilizarían de dichos ingresos cuestionados.

Considero que sería importante para la institución preguntarse si: ¿es necesario contar con una gestión específica para implementar la atención a la diversidad y la inclusión social de los alumnos con necesidades educativas especiales?. Posiblemente una alternativa válida sería pensar en un modelo de gestión-administración multidimensional que contemple las dimensiones económica, cultural, política y pedagógica de la comunidad educativa, y sus múltiples articulaciones.

Por lo expuesto hasta aquí, podría inferirse que el rendimiento pedagógico de los alumnos de las divisiones “A”, estaría relacionado con el concepto de diversidad definido por el Servicio de Orientación Psicopedagógico, expresado en el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en cuenta el protagonismo de los diagnósticos pedagógicos realizados por los profesionales en el periodo de escolarización de los alumnos y las orientaciones metodológicas propuestas a los docentes (adaptaciones curriculares). Cuyos resultados, cuantitativos, se observan en el porcentaje de alumnos promovidos a la finalización del ciclo escolar.

En relación a los docentes, su influencia en el proceso de aprendizaje, no sería determinante en el rendimiento pedagógico cuantitativo debido a la preponderancia que a nivel institucional obtiene el P.E.I., imponiéndose por sobre el docente y su desempeño.

Con lo cual la primera hipótesis, se corroboraría parcialmente.

La segunda hipótesis planteada, no se verificaría ya que el 77,35 % de los alumnos manifiesta no haber sentido diferencias en el trato dentro de la escuela, si bien en su percepción, no contarían con la debida atención del gabinete psicopedagógico ni de los docentes, y solo el 50% manifestaría sentir el apoyo familiar en las actividades escolares.

Al finalizar este recorrido investigativo, surgen nuevos interrogantes sobre la atención a la diversidad en la escuela, en un contexto fuertemente desigualador que permite preguntarnos sobre cómo se procesó la igualdad en nuestro país y como se la está pensando en la actualidad.

La diversidad es leída, a veces, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta, que lejos de ser un valor afirmativo sobre el que lo enuncia, parece referirse a una desigualdad total sobre la que hay poco que hacer. “Yo sí que trabajo con alumnos diversos”, se escucha a muchos docentes cuando se plantea el tema y allí surgen relatos terribles y dolorosos sobre la miseria y la exclusión.

La escuela siempre trabajó con la diversidad. Históricamente incluyó a una población cuyos integrantes eran diferentes, pero su condición de diferente no se antepone a la posibilidad de educarse, sino que la educación tenía por objetivo borrar la diferencia y superarla.

Hoy pocos estarían de acuerdo en que hay que borrar y superar la diversidad, pero ¿Puede la institución desarrollar un proyecto inclusivo en una sociedad exclusiva? La estructura organizativa que hoy tiene la escuela ¿permite cumplir eficazmente la atención personalizada mencionada en el P.E.I.? ¿Dentro de qué parámetros se plantea la inclusión? ¿Qué pasa con el alumno que egresa, logra insertarse en la sociedad? ¿Cómo garantiza la escuela un trato igualitario, a la par que se reconoce el derecho a la diferencia?

Poder empezar a contestar estos y otros interrogantes, ayudarán a descifrar cómo modificar la tarea pedagógica en función de los objetivos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional y de esta manera, construir puentes que acerquen la teoría de la diversidad a una verdadera práctica de la inclusión.-

Bibliografía:

DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA, Viviana: “Una escuela en y para la Diversidad”. Buenos Aires, editorial Aique , 2006.-

DEVALLE DE RENDO, Alicia; VEGA, Viviana: “La Diversidad es y está en la docencia”. Conceptos y estrategias. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2006._

AGILAR MONTERO, Luis Ángel: “De la Integración a la Inclusividad” La atención a la Diversidad: pilar básico en la escuela del siglo XXI. Buenos Aires, editorial Espacio, 2000.-

NOVEDADES EDUCATIVAS, Revista: Reflexión y Debate “Inclusión – Exclusión”. N° 166, octubre 2004.-

MELÉNDEZ, Lady: “Educación para la Diversidad en una sociedad del conocimiento”. Colombia, Universidad de Manizales, 2002.-

GIROUX, H.: “Los profesores como intelectuales”. Barcelona, editorial Paidós, 1990.-

GIMENO SACRISTÁN, J.: “El currículum: una reflexión sobre la práctica”. Madrid, editorial Morata, 1998.-

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: “Comprender y transformar la enseñanza”. Madrid, editorial Morata, 1993.-

GRAU, Rubio C.: “Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva”. Valencia, editorial Promolibro, 1999.-

JORDÁN, J. A.: “La Escuela Multicultural”. Barcelona, editorial Paidós, 1994.-

BERGER, M.; LENTINI, E.; ROISENTRAJ A. y VEGA, V.: “Una propuesta para la no discriminación”. Módulos para Capacitación Docente I, II, III, IV DCPAD: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1995.-

OLSON, M.: “La investigación acción entra al aula”. Buenos Aires, editorial Aique, 1991.-

STUBB, M. y DELAMONT S.: “Las relaciones profesor alumno”. España, Okios-tan, 1978.-

POSTIC, M.: “Observación y Formación de los profesores”. Madrid, editorial Morata, 1978.-

TENTI FANFANI, E.: “La escuela vacía”. Buenos Aires: UNICEF-Losada, 1993.-

WOOD, P.: “La escuela por dentro”. Barcelona, editorial Paidós, 1987.-

BOURDIEU, Pierre: “Campo del poder y Campo intelectual”. Buenos Aires, Folios, 1983.-

BOURDIEU, Pierre: “Las Prácticas Sociales”. Páginas 191 a 202.-

Anexo

Seguidamente se transcribe parte del **Proyecto Educativo Institucional**, relacionada con el tema de investigación, que servirá como marco conceptual de referencia, para ser analizado y comparado con los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos, en el capítulo de discusión.

FUNDAMENTACIÓN

El Colegio se propone formar niños y jóvenes comprometidos en el establecimiento de un mundo en el cual el profundo respeto por toda forma de vida sea el eje de su conducta ética. Un mundo en el que todas las personas tengan igualdad de oportunidades, como criaturas de Dios, de realizar en sí mismos y en otros su proyecto de crecimiento comunitario, en dignidad y libertad. Un mundo en el cual sea posible el respeto hacia el otro, el respeto hacia las diferencias, un mundo sin segregación del pobre o diferente.

Reflexionar sobre la humanidad, en los seres humanos como personas, nos remite necesariamente, a representarnos pueblos, etnias, culturas, cuya existencia misma es producto de la diferencia: en sus concepciones, en sus costumbres y tradiciones, en sus hábitos y modos de vida, en sus expresiones artísticas, en su forma de organizarse. Cuando nos referimos a estos grupos sociales, los reconocemos distintos de nosotros, con características y desarrollo particular. Reconocer significa aceptar que existen independientemente de nuestra aprobación, de nuestros deseos, de nuestras intenciones. No hacerlo significa entrar en el terreno de la exclusión en sus distintas formas.

Las personas también nos constituimos en esa interrelación ambiental, social y cultural. Somos personas porque somos diferentes. Cada niño o niña que nace abre la posibilidad de algo nuevo y maravilloso, imposible de predeterminedar, no es un algoritmo, es un camino heurístico. Es original.

Decimos que la diversidad humana es, entonces, un hecho real, insoslayable y necesario. Tiene su expresión concreta, entre otros espacios, en la escuela. Se trata entonces de aprender y desarrollarnos en la diversidad, de poner el acento, no en la dificultad, sino en las potencialidades que tenemos como personas, de involucrar a toda nuestra comunidad en una comprensión optimista integradora.

Este enfoque significa el desarrollo de las siguientes líneas de trabajo:

- Aceptar como un principio pedagógico la diversidad como norma: nuestras capacidades se desarrollan de modo desigual.
- Centrarnos en las posibilidades del individuo: realizar un diagnóstico personalizado, positivo, en el que se busque qué reservas tiene, qué podría llegar a hacer, qué tipo de intervención desarrolladora requiere (teniendo en cuenta también sus dificultades reales).
- Realizar un trabajo transdisciplinario, colaborativo y participativo, dirigido a un tratamiento personalizado e integral.

- Integrar familia, escuela, sociedad, especialistas que fueren necesarios en el proceso de diagnóstico, en la toma de decisiones, de diseño y ejecución de estrategias.
- Incorporar los grupos-clase-escuela como contextos insustituibles de la acción pedagógica institucional.
- Trabajar con grupos-clase reducidos para posibilitar el establecimiento de vínculos más profundos, el trabajo personalizado, el seguimiento individual, la incorporación de la familia en el proceso de aprendizaje, el contacto permanente con los especialistas externos que también trabajan con el niño o el joven, desde la óptica terapéutica.
- Privilegiar el vínculo docente-alumno como instrumento pedagógico que viabilice el compromiso mutuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Resignificar la labor docente y la conducción institucional: tomar conciencia de la heterogeneidad de los grupos y características de sus individualidades, responsabilizarse del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, de modo de introducir oportunamente las modificaciones adecuadas. Las cualidades de directivos y docentes del Colegio Alberto Schweitzer deberán ser la creatividad y el espíritu investigativo unidos a un compromiso moral y pedagógico con el desarrollo de las potencialidades de sí mismo, de su grupo de trabajo y, por supuesto, de su grupo de alumnos.

Esta propuesta superadora implica la construcción de una *ética profesional institucional*, como reflexión sobre los valores sociales, morales y pedagógicos que se ponen en juego. Ello nos debe permitir entender y actuar correctamente, desde el conocimiento profundo de todos los elementos que interactúan en los procesos vivenciados y a desarrollar.

ABORDAJE METODOLÓGICO

A- SERVICIO DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICO

Es el responsable, al momento de ingreso del alumno a la institución, del comienzo del proceso diagnóstico. Siendo consecuentes con la propia etimología de la palabra *diagnóstico*, “conocimiento profundo”, resulta imprescindible que éste nos revele la historia del desarrollo infantil, la historia de la educación del sujeto, sus características, sus potencialidades y necesidades. Concebimos así al diagnóstico como un proceso de obtención de información para la toma de decisiones a favor de la educación del sujeto.

Se exploran por consiguiente todas las fuentes de información necesarias para obtener una visión lo más amplia posible: los padres, el propio sujeto, la institución educativa, la comunidad. Será imprescindible explorar en la historia de la educación previa, ya que las improntas o matrices de aprendizaje acuñadas en el paso por el sistema educativo, son relevantes a la hora de comprender la actitud de un sujeto frente a la escuela o al aprendizaje.

Concebimos el diagnóstico como un principio pedagógico y un procedimiento científico en función de la labor pedagógica y el desarrollo de todos los alumnos. A través de él el docente se aproxima cada vez más al conocimiento profundo de la realidad de sus alumnos. Por consiguiente el fin fundamental de un diagnóstico oportuno con fines preventivos, es enseñar, educar y desarrollar potencialidades. Desde este concepto, el mismo debe tener un carácter dinámico, centrado en las potencialidades, en lo que el alumno puede hacer, puede desarrollar con ayuda o sin ella. Trabajamos entonces con la doble función del diagnóstico como principio pedagógico: *el diagnóstico-pronóstico y el diagnóstico-intervención*. De lo antedicho se desprende un uso vital, continuo y sistemático, ininterrumpido y permanente del diagnóstico.

El Servicio de Orientación Psicopedagógico es también responsable de elaborar las recomendaciones pedagógicas que sean necesarias a los demás integrantes de la comunidad educativa: padres, docentes, directivos. Las recomendaciones pedagógicas que se desprendan del diagnóstico deben ser concretas, ricas en contenido orientador, brindar indicaciones determinadas, precisas y claras con respecto a las medidas que se deben aplicar.

B- TRABAJO EN EL AULA

El grupo-clase es considerado como espacio privilegiado de interacción, ámbito de construcción de matrices vinculares y de aprendizaje, en el cual el alumno desarrollará capacidades, crecerá en posibilidades de acceso al conocimiento y expresará sus pensamientos, sentimientos, aspiraciones y proyectos. Lugar en el cual la heterogeneidad se expresará en toda su riqueza. Así la educación encontrará en este ámbito su función esencial de compensación de las oportunidades individuales, sociales y culturales.

En consecuencia, es central que el docente asuma responsable y protagónicamente su rol desde un enfoque profundamente optimista sobre las posibilidades de desarrollo de sus alumnos. Desde este enfoque el aula es el centro de las acciones destinadas a potenciar aspectos positivos así como a suplir carencias, atenuar impactos, compensar dificultades.

Para ello el docente conformará equipos de trabajo con el Servicio de Orientación Psicopedagógico, con otros docentes y con el equipo directivo, de modo que la integración grupal potencie sus capacidades y acreciente sus posibilidades de intervención.

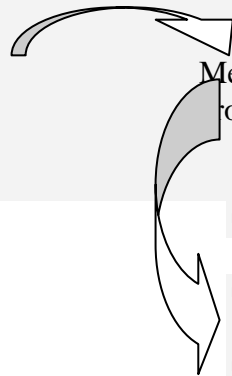
La comprensión optimista de la compensación, antes expresada y formulada por Lev Vigotsky, implica el convencimiento pedagógico de que *la profundidad de la dificultad frente al aprendizaje es relativamente independiente de los resultados de la compensación*.

Por lo tanto, se plantea la necesidad de una educación personalizada, diseñada especialmente para las características sociales, culturales y personales de cada alumno, poniendo en juego estrategias pedagógicas variadas que se constituyan en verdaderos desafíos para el alumno.

Gráficamente podríamos expresarlo del siguiente modo:

COMPRESION OPTIMISTA DE LA COMPENSACIÓN

Profundidad de la
Dificultad



Métodos para la formación de los
procesos correctivos-compensatorios

- Desarrollo de las funciones psíquicas superiores
- Ampliación de la esfera de la comunicación
- Desarrollo del área expresiva
- Desarrollo de habilidades sociales.

Este planteo requiere, sin duda, de un seguimiento constante del desarrollo de cada alumno en particular, de una acción conjunta planteada con la familia y, eventualmente, con los especialistas tratantes en diversas disciplinas que trabajen con el alumno.

Por lo tanto los procesos de diagnóstico y de evaluación serán complementarios y se enriquecerán mutuamente, permitiendo a los actores institucionales diseñar estrategias de intervención adecuadas a cada momento de la evolución.

C- ADAPTACIONES CURRICULARES

Cualquier alumno puede requerir en un momento determinado de ajustes o adaptaciones curriculares para acceder a los aprendizajes considerados básicos y a los contenidos acreditables de su año. La respuesta a las necesidades educativas de los alumnos no hay que buscarla fuera del currículo común, sino que habrá que ajustar éste para ofrecer una respuesta específica y adecuada a su modo de acceso al conocimiento.

No se trata de hacer un currículo paralelo sino de realizar ajustes individuales a partir de la programación del grupo de referencia y del currículo que le corresponde a su edad.

Estos ajustes es lo que llamamos adaptaciones curriculares, cuyo objetivo será atender a las necesidades específicas e individuales de los alumnos, sus capacidades, intereses, motivaciones, mediante las medidas de adaptación y diversificación curricular. Las mismas deben realizarse teniendo en cuenta el diagnóstico realizado y podrán ser de diferentes tipos:

- Adaptaciones de acceso al currículo: de tiempos, de estrategias, de intervención docente, de uso de materiales específicos, de espacios, de agrupamientos.
- Adaptaciones propiamente curriculares: de grados de complejidad, de priorización de objetivos, de instrumentos de evaluación.

En todos los casos se deja constancia en el legajo de cada alumno de la adaptación realizada y se comunica fehacientemente a la familia.

Entendemos que las adaptaciones curriculares son la estrategia fundamental para conseguir la particularización de la enseñanza y constituyen, desde esta perspectiva las acciones que debe realizar todo docente en el ejercicio responsable de su profesión.

D- FLEXIBILIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR

La flexibilización de la organización institucional y curricular es, por lo tanto, una consecuencia de adoptar como principio pedagógico la diversidad. Es condición para la integración de alumnos con diferentes intereses, culturas, motivaciones y capacidades para aprender en el mismo ámbito escolar.

Encontrar la respuesta más adecuada a cada alumno supone una actitud de constante búsqueda de estrategias, que nos permita ajustar en cada momento la acción educativa a realidades concretas que, por definición, son cambiantes.

Asimismo deben flexibilizarse los agrupamientos para facilitar la inclusión de cada alumno en actividades específicas según sus capacidades, motivaciones y necesidades de aprendizaje.

Esto nos lleva a tener una visión crítica de nuestra tarea, descubriendo nuevos planteamientos que mejoren la calidad del aprendizaje, buscando soluciones adecuadas a situaciones nuevas, en un ambiente democrático y participativo, en el cual cada una de las personas implicadas en la vida escolar se sientan protagonistas de los hechos que en ella ocurren.

La viabilidad del Proyecto Educativo requiere que el conjunto de los actores institucionales, en especial el cuerpo docente, establezca acuerdos institucionales acerca de:

- ◇ Criterios e instrumentos diagnósticos
- ◇ Decisiones curriculares
- ◇ Criterios, metodologías e instrumentos de evaluación
- ◇ Coordinación de estrategias metodológicas

La comprensión optimista de la compensación necesita de la correspondencia entre el trabajo áulico y el de toda la escuela, a través de la proyección y enriquecimiento de uno hacia el otro, recíprocamente. Esto implica que los proyectos institucionales deben estar orientados a los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar las funciones psíquicas superiores, tarea sustantiva de la escuela (proyectos de estimulación y desarrollo de capacidades cognitivas).
- b) Ampliar la esfera de la comunicación (talleres de lectura, teatro, cine, radio, debates, etc.)

- c) Potenciar el desarrollo del área expresiva en sus diversos lenguajes (proyectos de educación plástica, música, expresión corporal, teatro, artesanías y otros).
- d) Desarrollar las capacidades sociales (proyectos sobre la construcción de valores, de reflexión, convivencias, campamentos, etc.).
- e) Lograr una inserción positiva y enriquecedora de la institución en el medio social (proyectos productivos, organización de eventos con otras instituciones, concursos, talleres para padres, difusión de experiencias, entre otras).

GLOSARIO

CAPACIDAD: Es aquella habilidad general que utiliza un sujeto para aprender y cuyo componente fundamental es cognitivo.

HABILIDAD: Son un paso o componente mental cuya estructura básica es cognitiva. Un conjunto de habilidades constituyen una destreza.

DESTREZA: es la habilidad específica que utiliza un sujeto para aprender y cuyo componente fundamental es cognitivo. Un conjunto de destrezas constituye una capacidad. Las destrezas son, en la mayoría de los casos, el centro de las acciones docentes.

Tanto unas como otras pueden ser potenciales o reales. Las reales se han desarrollado adecuadamente y por lo tanto forman parte del desarrollo real escolar y se constituye en los instrumentos con que el alumno cuenta. En términos de Vigotsky representan la zona de desarrollo real.

Las potenciales son las posibilidades de un sujeto de aprender en función de la interacción con el medio y es lo que le permite realizar modificaciones significativas en su aprendizaje. Son aquellas que pueden desarrollarse con adecuadas mediaciones. En términos de Vigotsky constituyen la zona de desarrollo próximo.

DIAGNÓSTICO: Es el instrumento que permite el conocimiento profundo del alumno y su entorno.

DIAGNÓSTICO - PRONÓSTICO : permite conocer el punto de partida de los alumnos. Incluye los saberes previos, sus necesidades y demandas en el proceso de aprendizaje, sus motivaciones e intereses. Este conocimiento posibilita al docente organizar convenientemente el proceso educativo.

DIAGNÓSTICO – INTERVENCIÓN: es aquel que se desprende de un trabajo en prevención, sirve para actuar oportuna y positivamente y transformar a tiempo, elementos desfavorables. Por ello debe ser concebido no sólo al inicio del ciclo lectivo sino como un proceso continuo, sistemático e ininterrumpido a lo largo de todo el año.

ADAPTACIONES CURRICULARES: también llamadas adecuaciones curriculares. Son una estrategia de planificación y actuación docente que incorporan ajustes o modificaciones en los elementos del currículo (objetivos, contenidos y/o métodos). El objetivo de su implementación es que el alumno alcance las expectativas del currículum común que le corresponden a su edad, capacidad, intereses y/o motivaciones.

MATRIZ DE APRENDIZAJE: es el modelo interno o modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Este modelo o matriz es una estructura interna, compleja y contradictoria, en constante evolución, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción.

MATRIZ VINCULAR: es el modelo interno o modalidad con la que cada sujeto se relaciona e interactúa con otros sujetos. Es una estructura interna, construida a partir de la internalización de las sucesivas experiencias de interacción y por lo tanto, está socialmente determinada. Se sustenta en una infraestructura biológica y contiene aspectos afectivos, emocionales y esquemas de acción.

EDUCACIÓN PERSONALIZADA: se orienta a fortalecer interiormente a la persona para que sea más eficaz socialmente. Se dirige al desarrollo de las potencialidades de cada persona que, en el contexto del aula, realizarán apropiaciones particulares del objeto de estudio al tiempo que lo enriquecerán desde su mirada particular. Las características esenciales incluidas en el concepto de persona son: singularidad – originalidad - creatividad, autonomía – libertad- responsabilidad, apertura – comunicación y trascendencia.

APRENDIZAJES ACREDITABLES: componente principal, orientador, de la planificación anual. Explicita el alcance de las capacidades y contenidos integrados de cada área curricular, que cada alumno debe lograr en cada año de la EGB y Polimodal. Estos aprendizajes deben ser logrados (acreditados) para la promoción al año inmediato superior.

COMPENSACIÓN/ COMPRENSIÓN OPTIMISTA DE LA ...

“Compensar: igualar en sentido opuesto el efecto de una cosa con el de otra. /Dar alguna cosa o hacer un beneficio en resarcimiento del daño, perjuicio o disgusto que se ha causado” (Dicc.Enc. Quillet, T.II, México, Edit. Argentina Quillet, 1978, 9ª ed.

En sentido amplio es la función que debe cumplir la escuela para suplir carencias y atenuar impactos nocivos de diversos factores productores de la desigualdad existente. El ámbito principal de la compensación de estas dificultades debe ser el desarrollo cultural integral, promovido desde la acción de todos los protagonistas de la institución. En un sentido estricto, compensar las dificultades de aprendizaje implica realizar ajustes o modificaciones en la propuesta curricular de modo de optimizar el desarrollo de las funciones psíquicas superiores; favorecer las condiciones emocionales y actitudinales de acceso al currículo; y potenciar las posibilidades comunicativas.

PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES: son aquellos que caracterizan a la especie humana. Son las funciones que sirven de base al pensamiento interiorizado,

representativo, simbólico y operativo. Según Vigotsky todas las funciones cognitivas superiores tienen un origen social y por lo tanto, su desarrollo depende de la interacción del sujeto con el contexto que lo rodea.

En todo proceso cognitivo intervienen tres momentos o fases a las que se denominan fases del acto mental.

Una primera fase in-put, es el estado del acto mental en el cual se incorpora información y las funciones cognitivas que intervienen son: percepción, comportamiento sistemático, orientación espacial y temporal, constancia y permanencia del objeto (representación mental), precisión en la recopilación de datos, consideración de dos o más fuentes de información, instrumentos verbales y conceptualización.

La segunda es la fase de elaboración que determina el comportamiento cognitivo propiamente dicho. Las funciones que en ella intervienen son: percepción y definición de la palabra, distinción de datos relevantes e irrelevantes, conducta comparativa, razonamiento lógico, interiorización del propio comportamiento, pensamiento hipotético e inferencial, elaboración de categorías cognitivas, establecimiento de relaciones virtuales.

La última corresponde a la comunicación de respuestas que incluye: comunicación descentralizada, proyección de relaciones simbólicas, dominio de vocabulario específico, transporte visual adecuado (representación mental de formas, conceptos, etc.), conducta controlada (no impulsiva), registro mnemónico.

