

Roberta Caldin - Luigi Guerra - Arianna Taddei

Cooperación e Inclusión Escolar

Proyecto "Apoyo a la Promoción y
al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"



CRÉDITOS

UNIVERSIDAD DE BOLOGNA

Autores: *Roberta Caldin, Luigi Guerra, Arianna Taddei*

Traducción: *Chiara Preti*

Diseño y diagramación: *Javier Gómez*

Corrección de texto: *Samadhi Rubio*

Imagen de portada: *Centro escolar Concepción de María, San Vicente (foto de Chiara Preti)*

Fotografías: *Roberta Caldin, Elena Pacetti, Chiara Preti, Arianna Taddei*

ISBN 978-99923-68-85-5



Esta publicación fue reproducida en el marco del proyecto “Sostegno alla promozione e allo sviluppo della scuola inclusiva in El Salvador” AID 9227, con el apoyo financiero de la Cooperación Italiana (MAE) y la Universidad de Bolonia. Los contenidos de esta publicación están a cargo de los autores y no pueden de ninguna manera considerarse punto de vista del Ministerio de Asuntos Exteriores Italiano MAE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
FICHA TÉCNICA DEL PROYECTO	7
COOPERACIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR	
EL PROYECTO “APOYO A LA PROMOCIÓN Y AL DESARROLLO DE LA ESCUELA INCLUSIVA EN EL SALVADOR”	
Arianna Taddei	11
Premisa	11
1. Selección de las escuelas piloto y de los participantes	12
2. Principales fases de desarrollo y acciones del proyecto.....	15
3. Análisis de las acciones desarrolladas.....	17
3.1. El proceso de acompañamiento cooperativo con los dirigentes políticos y técnicos.....	17
3.2. La formación de los actores clave del sistema escolar.....	17
3.3. Cursos de formación realizados durante el primer año	20
3.4. Cursos de formación realizados durante el segundo año.....	25
3.5. Formación y acompañamiento a distancia por parte de los docentes de la UNIBO involucrados en las consultorías	33
3.6. El apoyo a la innovación escolar en la muestra de escuelas, a través de acciones de asistencia técnica y monitoreo llevadas a cabo por los técnicos del MINED y por los docentes de la UNIBO.....	34
3.7. Diseño de implementación del Observatorio Nacional de las prácticas educativas inclusivas	41
4. La metodología de intervención utilizada	44
4.1. La investigación - acción	45
4.2. Sinergia de la acción de la UNIBO con los actores locales y las cooperaciones internacionales presentes en El Salvador	47
4.3. Intervenciones de visibilidad local	49
4.4. Reflexiones conclusivas y perspectivas de cooperación en apoyo a la inclusión escolar	50
PARA UNA ESCUELA DE LA INCLUSIÓN:	
LA PROPUESTA DE LA UNIVERSIDAD DE BOLOGNA	
Luigi Guerra	53
1. La Universidad de Bologna y la Cooperación Internacional.....	53
1.1. La Universidad de Bologna y las Ciencias de la Educación	53
1.2. El Departamento de Ciencias de la Educación y la cooperación internacional	54
2. La dimensión pedagógica de la escuela de la inclusión	57
2.1. El fundamento cultural: la escuela del mañana entre inclusión y competitividad	57
2.2. El modelo pedagógico–didáctico de la escuela inclusiva	59
LA ESCUELA Y LOS DESAFÍOS DE LA PERSPECTIVA INCLUSIVA	
Roberta Caldin.....	71
1. Habitar la curiosidad, promover la inclusión	71
2. Integrar, incluir, humanizar en/los contextos educativos: las referencias internacionales.....	75
3. Integración e inclusión	79
4. El Informe Mundial sobre la Discapacidad (The World Report on Disability)	82
5. Educabilidad, posibilidad y perspectiva inclusiva	84
PHOTOSTORY (RECORRIDO FOTOGRÁFICO)	92
FICHA BIOGRÁFICA DE LOS AUTORES.....	130
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	132

COOPERACIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR
PROYECTO “APOYO A LA PROMOCIÓN Y AL DESARROLLO DE LA ESCUELA INCLUSIVA
EN EL SALVADOR”

Estimados directores, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, funcionarias y funcionarios técnicos y políticos del Ministerio de Educación (MINED), quienes durante estos años nos acogieron en su país El Salvador, en sus escuelas y en los lugares de trabajo institucionales y no institucionales, en sus prácticas cotidianas y, muchas veces, también en sus vidas; este libro lo queremos dedicar a todos y todas ustedes para que la experiencia de cooperación que hemos construido juntos no se pierda o marchite por el paso del tiempo, enterrada por las contingencias históricas, políticas y sociales, olvidada por la gran cantidad de trabajo en el cual les hemos visto ocupados y apasionados durante estos años.

INTRODUCCIÓN

Esta publicación pretende recorrer la historia, los fundamentos científicos y las imágenes de la intervención de cooperación “Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador”, financiado con fondos de la Cooperación Italiana y del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna (UNIBO) a través de:

- a. La narración de las etapas cruciales que han determinado el camino recorrido juntos hacia la escuela inclusiva, a través de la realización del proyecto “Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador”. Un camino construido con el objetivo de apoyar el proceso de desarrollo en este tipo de educación en el país, por medio del empoderamiento de algunas figuras clave del sistema educativo sobre los fundamentos de educación inclusiva y la relativa experimentación pedagógico-didáctica en algunas escuelas piloto.
- b. La reflexión sobre la dimensión educativa de la acción de cooperación, que ve como interlocutores principales y aliados al mundo universitario, la Cooperación Italiana y el Ministerio de Educación salvadoreño en una lógica de partenariado, capaz de reconocer la identidad, las potencialidades y los recursos respectivos a favor del

desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador.

- c. La ubicación de la intervención de cooperación en el marco científico de referencia internacional que contiene la propuesta de una escuela inclusiva en El Salvador y en el mundo.
- d. La narración iconográfica del proyecto mediante imágenes tomadas durante las visitas a las escuelas, las actividades formativas y los encuentros institucionales realizados por los docentes de la UNIBO junto a los diferentes interlocutores locales involucrados.

Acompañar el proceso de desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador permitió compartir aspectos de la experiencia italiana, en especial manera de aquellos trayectos de innovación escolar que vieron como punto de referencia personalidades revolucionarias como Don Lorenzo Milani, hombre y sacerdote que luchó por el derecho a la igualdad entre clases sociales y quien hizo de la inclusión social y escolar un paradigma de su compromiso ético, religioso y social. En apoyo al camino que El Salvador está recorriendo hacia la escuela inclusiva, se destaca una reflexión de Don Lorenzo Milani que aún sigue siendo muy actual: “Si la escuela los pierde (a los últimos) ya no es una escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos [...] La escuela tiene un solo problema. Los chicos que pierde”.¹

¹ Carta a una maestra, *Alumnos de la Escuela de Barbiana (Italia)*, Editorial PPC, Madrid, 2000.

FICHA TÉCNICA DEL PROYECTO

Título

“Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en el Salvador”- AID 9227

Entidades financiadoras

Ministerio Italiano de Relaciones Exteriores y Universidad de Bologna

Entidad promotora

Facultad/Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna²

Socio estratégico local

Ministerio de Educación de El Salvador (MINED)

Sede

El Salvador

Duración del proyecto

El proyecto tuvo una duración de dos años. La primera fase se desarrolló entre octubre de 2009 y marzo de 2011.

²] La Facultad de Ciencias de la Educación desde 2012 se llama Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bolonia (UNIBO).

La segunda entre noviembre de 2013 y agosto de 2014.

Escuelas y actores involucrados en las actividades del proyecto

Las escuelas piloto identificadas por el equipo UNIBO-MINED son 18:

- Catorce escuelas regulares (algunas de ellas ya tenían experiencias espontáneas de inclusión), cada una teniendo el rol de referente en la comunidad escolar de pertenencia para el proceso de desarrollo y difusión de la educación inclusiva.
- Tres escuelas de educación especial, cada una teniendo el rol de referente en las respectivas zonas de oriente, occidente y central de El Salvador, para desarrollar una acción sinérgica con las escuelas regulares del mismo territorio.
- Centro Escolar República de Haití, experiencia piloto financiada y promovida por la Cooperación Italiana desde 2005 hasta 2009.

Participantes involucrados directamente en la actividad: En las diferentes etapas del proyecto, se involucró a directores, subdirectores, docentes de apoyo, docentes de aula regular, asistentes técnicos pedagógicos de las escuelas y de los departamentos involucrados en el proyecto piloto, y, en varios casos, de otras escuelas que se sumaron a la experimentación. El proyecto además gozó de la participación activa de numerosos funcionarios técnicos y dirigentes del MINED.

Objetivos

Objetivos generales

- Contribuir con el fortalecimiento del nivel formativo de las figuras docentes en el ámbito educativo en general y, en especial, en el ámbito de la educación inclusiva.
- Apoyar para una mayor sensibilización de las instituciones relacionadas con el sistema educativo salvadoreño y de la opinión pública del país sobre temáticas de educación escolar, con el fin de favorecer la inclusión social.
- Establecer vínculos de colaboración con los actores de la formación universitaria, con instituciones locales involucradas en la tutela de los derechos de las personas discapacitadas y con otros actores de la cooperación internacional.
- Favorecer el acceso a los servicios educativos básicos para los menores con discapacidad y socialmente excluidos.

Objetivo específico

- Aportar un aumento significativo y permanente de la oferta educativa en favor de los menores con discapacidad, con desventaja y vulnerabilidad social en El Salvador, en términos cuantitativos y cualitativos.

Resultados esperados

Resultado 1

Definir y experimentar caminos formativos para los

docentes del aula de apoyo, docentes curriculares, docentes de escuelas especiales y para directores. Dirigir un camino de renovación de la formación universitaria de los docentes hacia un modelo de escuela inclusiva.

Resultado 2

Formar funcionarios, funcionarias y profesionales de diferentes niveles para mejorar la capacidad de leer y analizar los fenómenos de exclusión e inclusión social/escolar y de diseñar y experimentar medidas de respuesta relacionadas. Así como compartir buenas prácticas educativas con otros países del área latinoamericana.

Resultado 3

Definir y experimentar un modelo salvadoreño de escuela inclusiva.

Síntesis del proyecto

El proyecto nace después de la experiencia realizada por la Cooperación Italiana en El Salvador entre 2005 y 2009, la cual apoyó la transformación de la Escuela República de Haití de Sonsonate en una escuela inclusiva, mediante la asistencia técnica brindada al personal de la escuela y a numerosos actores del territorio; eliminación de barreras arquitectónicas presentes en la escuela; construcción y apertura del Centro de Recursos Experimental para la Inclusión.

Dicha escuela junto a la actividad de su personal educativo se volvieron una experiencia de referencia a nivel nacional sobre el tema de la inclusión, gracias a la innovación de las prácticas pedagógicas y la accesibilidad de los espacios

escolares. Estas opciones determinaron el aumento de los estudiantes con discapacidad y socialmente en desventaja dentro de la población de la escuela y la calidad de la intervención educativa pensada para ellos.

El MINED, dentro de su compromiso adquirido para el desarrollo de una política educativa que tomara en cuenta la diversidad, difundió la experimentación del componente pedagógico de la escuela República de Haití en los 14 departamentos del país, contando con la asistencia técnica de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna.

La intervención tuvo un carácter fundamentalmente formativo y se focalizó en los actores clave del sistema escolar, a través de las siguientes acciones: actividades formativas locales y tutoría a distancia por parte de los docentes de la UNIBO; desarrollo de experiencias de investigación-acción encaminadas por las escuelas piloto en una perspectiva inclusiva; misiones de monitoreo de los procesos educativos-inclusivos activados a nivel local. Como apoyo a la difusión de una cultura inclusiva, el proyecto previó la construcción de un Observatorio Nacional para la sistematización y documentación de prácticas educativas inclusivas presentes en el sistema escolar del país, para poder diseñar nuevos escenarios de desarrollo y de innovación en el ámbito de la educación inclusiva a nivel nacional y de la región centroamericana.

Organismos de desarrollo y de control del proyecto

Uno de los organismos principales del proyecto, por la definición de las elecciones ejecutivas a nivel político y pedagógico, ha sido el Comité de Dirección y Control, cuyos

actores principales han sido los representantes del MINED y de la UNIBO. El Comité tuvo la tarea de monitorear la intervención de la cooperación en su complejidad, tomando en cuenta las contingencias políticas y pedagógicas locales y buscando tener un diálogo constante con los referentes de la Cooperación Italiana.

Para la realización de actividades formativas, ha sido fundamental también el Comité de Gestión, constituido por representantes de la UNIBO y del MINED, mayormente involucrados en la implementación efectiva de las actividades. Por ende, la gestión organizativa del proyecto dependió de la sinergia entre las elecciones y las intervenciones de los dos actores principales, a través del intercambio de información, el compartir de decisiones operativas al fin de lograr los objetivos del proyecto. La función de ambos comités garantizó un enfoque flexible, previendo un ajuste periódico de la estrategia de intervención.

Organismo local de implementación del proyecto

La implementación local del proyecto se realizó a través del involucramiento de la organización no gubernamental italiana EducAid, la cual, bajo la dirección científica de la UNIBO, garantizó el apoyo logístico de las actividades formativas y la gestión local de las misiones de los expertos y de los docentes de la UNIBO, quienes trabajaron en El Salvador durante todo el proyecto. EducAid tiene su sede en Emilia-Romaña y en El Salvador, comprometida en el trabajo educativo inclusivo en ámbito intercultural e internacional.³

3] Para mayor información, consultar la página web www.educaid.it.

Cooperación e Inclusión Escolar

Proyecto "Apoyo a la Promoción y
al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"

COOPERACIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR

EL PROYECTO “APOYO A LA PROMOCIÓN Y AL DESARROLLO DE LA ESCUELA INCLUSIVA EN EL SALVADOR”

Arianna Taddei⁴

Premisa

La acción del proyecto⁵ “Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador”, además de abordar el tema de la escuela inclusiva, creó también las condiciones institucionales y conceptuales para desarrollar una intervención de cooperación con el MINED sobre la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno (EITP). En estas páginas, que pretenden presentar la experiencia de cooperación enfocada en el desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador, es inevitable hacer referencia también al “tiempo pleno”, ya que es una condición que facilita el proceso de inclusión escolar, en la cual el mayor tiempo a disposición puede aportar de manera significativa para mejorar la calidad de la oferta formativa y del aprendizaje de los estudiantes. Además, es importante recordar que entre la primera y la segunda fase del proyecto de educación inclusiva se realizó el primer año del programa financiado por la Cooperación Italiana, enfocado al tiempo pleno, el

⁴ Doctoranda en Ciencias Pedagógicas, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Bologna.

⁵ La acción ha sido promovida por la Universidad de Bologna y financiada por la Cooperación Italiana, según cuanto prevé el art.18 del Dpr. N°177 de 1988.

cual estaba conectado de manera estructural con el anterior.

Este apartado se focalizará en la descripción de las actividades desarrolladas y de los destinatarios, quienes pertenecen a contextos escolares diferentes debido a características sociales, culturales y económicas y que a la vez son funcionarios que dependen de los departamentos del MINED, mayormente implicados en la realización del proyecto y en la promoción de las políticas nacionales de educación inclusiva; así como pertenecen a realidades asociativas, académicas y también profesionales en los diferentes territorios.

1. Selección de las escuelas piloto y de los participantes

La intervención formativa, en su totalidad, ha sido dirigida a los docentes, directores, asistentes técnicos pedagógicos de 18 escuelas piloto y para decenas de personal técnico del nivel central del MINED.

- a. La propuesta de trabajar con un número limitado de escuelas dependió de muchos factores, principalmente:
- b. Las limitantes temporales y financieras determinadas por la entidad del proyecto.

El enfoque metodológico propuesto por la UNIBO, ya que la metodología de intervención ha sido preferentemente cualitativa (investigación-acción), así que podía ser aplicada solamente a través del involucramiento de un número limitado de escuelas, proporcional a los recursos económicos y humanos del proyecto.

La selección de las escuelas fue realizada por el MINED, compartiendo algunos criterios con los referentes de la UNIBO.

En especial manera, los criterios de selección de las escuelas piloto fueron los siguientes:

- a. Mérito: las escuelas seleccionadas respondían a indicadores de calidad con respecto a los resultados de la actividad educativa del complejo escolar, a la capacidad de iniciativa del cuerpo docente para la realización de actividades de proyecto finalizadas positivamente, a la buena disposición de la dirección y de los docentes para participar en experiencias formativas innovadoras.
- b. Geográfico: las escuelas representan contextos territoriales diferentes del punto de vista socio-económico y cultural. Los participantes en las actividades del proyecto provienen principalmente de zonas urbano-marginales y, en un pequeño porcentaje, de zonas rurales.
- c. Capacidad de la escuela de actuar sinérgicamente con otras instituciones y escuelas del territorio de pertenencia: las escuelas seleccionadas están potencialmente en la capacidad de interactuar con escuelas e instituciones del territorio cercano en una perspectiva de compartir prácticas educativas desarrolladas y de construir una red comunitaria.

Tabla 1. Características de las escuelas piloto y de los participantes en las actividades formativas 2009-2011

No	Departamento	Municipio	Centro escolar seleccionado	Planta docente	Docentes que participan en las actividades		
					Docentes de escuela primaria	Docentes de aula de apoyo	Servicio psicológico
1	Ahuachapán	Ahuachapán	Centro Escolar “1 de julio de 1823”	26	5	1	0
2	Sonsonate	Sonsonate	Centro Escolar República de Haití	49	5	3	0
3	Sonsonate	San Julián	Cantón Petacas	3	2	0	0
4	Santa Ana	Santa Ana	Escuela de Educación Especial “Elisa Álvarez de Díaz”	25	2	0	1
5	Santa Ana	Santa Ana	Centro Escolar “Tomás Medina”	48	5	1	0
TOTAL ZONA OCCIDENTAL				151	19	5	1
6	San Salvador	Ilopango	Centro Escolar “John F. Kennedy”	49	8	2	0
7	Cabañas	Ilobasco	Centro Escolar “Sor Henríquez”	33	5	1	0
8	Chalatenango	Nueva Concepción	Centro Escolar “Miguel Elías Guillén” Nueva Concepción	29	3	1	0
9	La Paz	San Rafael Obrajuelo	Centro Escolar “Profesor Rafael Osorio”	24	4	2	0
10	Cuscatlán	San Rafael Cedros	C.E “Flores Rivas”	26	4	0	1
11	Cuscatlán	Cojutepeque	Escuela de Educación Especial “Gral. Adolfo O. Blandón”	11	2	0	1
12	San Vicente	San Vicente	Centro Escolar “Concepción de María”	13	3	1	0
13	La Libertad	La Libertad	Centro Escolar Católico “Inmaculada Concepción”	20	3	0	0
TOTAL ZONA CENTRAL				205	32	7	2
14	San Miguel	San Miguel	Complejo Educativo “Sor Cecilia Santillana Ahuactzin”	63	5	2	1
15	La Unión	El Carmen	Centro Escolar El Carmen	18	5	1	0
16	Morazán	San Francisco Gotera	Centro Escolar San Francisco Gotera	50	5	3	0
17	Usulután	Usulután	Escuela de Educación Especial de Usulután	11	2	0	1
18	Usulután	Usulután	Centro Escolar República Federal de Alemania	21	5	0	0
TOTAL ZONA ORIENTAL				163	22	6	2
TOTAL GENERAL				519	73	18	5

Fuente: Datos estadísticos proporcionados por el MINED en el año 2009.



Imagen 1. Ubicación de las escuelas piloto

El grupo de las escuelas piloto se compone de la siguiente manera:

- Un número de 14 centros escolares regulares, uno por cada departamento de El Salvador.
- Centro escolar República de Haití, la primera experiencia piloto de escuela inclusiva en el país, la cual se benefició del aporte de la Cooperación Italiana entre 2005 y 2008, gracias a una intervención en el área pedagógica como en la estructura arquitectónica. Esta

representó un punto de referencia para las demás escuelas piloto, sobre todo después del primer año de proyecto.

- Tres escuelas de educación especial, ubicadas respectivamente en las zonas Oriental, Occidental y Central de El Salvador. El involucramiento activo de estas escuelas en el desarrollo y en la difusión de la educación inclusiva es estratégico para el desarrollo global del sistema educativo local: estas, además de responder a las necesidades educativas de los estudiantes con graves discapacidades, pueden, de hecho, tener un rol importante en el proceso de integración de los estudiantes con discapacidades leves o con dificultades de aprendizaje dentro de las escuelas

regulares, después de un periodo pasado en las escuelas especiales.

Por último, las competencias específicas de los docentes de las escuelas especiales pueden ser compartidas con los docentes de las escuelas regulares, quienes se encuentran trabajando con estudiantes discapacitados o con algún tipo de dificultad psicomotriz.

Los técnicos del MINED involucrados en las actividades pertenecen a diferentes departamentos y gerencias de

la Dirección Nacional de Educación, de la Dirección Departamental del MINED: Departamento de Educación Inclusiva, Programas Complementarios, Currículo, Seguimiento a la Calidad, Esma o Dirección Nacional de Formación Continua, Tecnología Educativa.

A través del involucramiento de estos técnicos, se quiso lograr el objetivo de hacer de la educación inclusiva una temática compartida y transversal a las diversas áreas de competencia técnica del MINED.

Durante la implementación de las actividades del proyecto, los principales actores seguramente fueron los referentes y técnicos del Departamento de Educación Inclusiva, además de los responsables políticos del MINED, obviamente por lo que tiene que ver con la dimensión política y de desarrollo de la intervención global del proyecto.

Entre los diferentes actores, quienes se involucraron en el proyecto y contribuyeron de alguna manera para la realización del mismo sobre todo en la fase de diseño, hay que mencionar al Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAIPD), que fue un actor muy involucrado en la primera fase de la intervención de la Cooperación Italiana. Además, a partir de 2009, nació otra institución con funciones políticas y operativas que vela por el derecho de las personas con discapacidad, representada por la Secretaria de la Inclusión Social, con la cual los referentes de la UNIBO han mantenido una interlocución constante desde 2009 hasta hoy. En efecto, una temática clave surgida durante las actividades de asistencia técnica es la importancia estratégica de crear alianzas territoriales, institucionales y ministeriales que puedan apoyar al

desarrollo de la escuela inclusiva: esta es el resultado de un compromiso cultural, social, político y económico que puede nacer solo de la sinergia entre el Ministerio de la Educación y los demás ministerios locales.

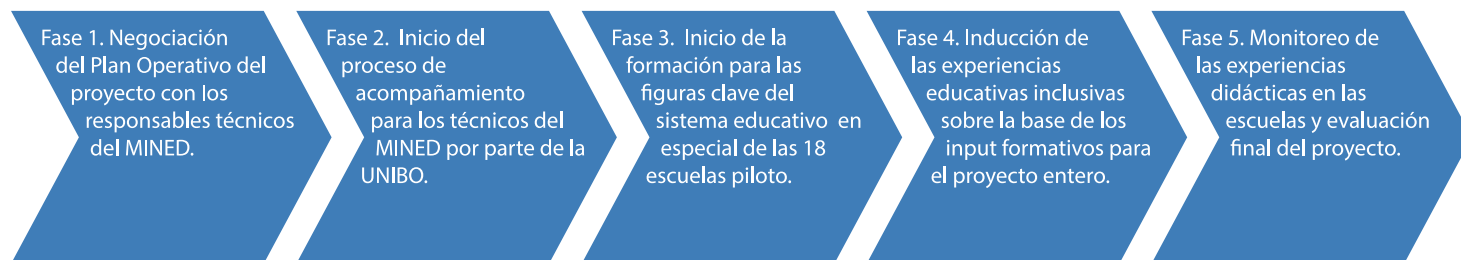
2. Principales fases de desarrollo y acciones del proyecto

El proyecto se articuló en cinco fases. Durante la fase de inicio del proyecto fue necesario renegociar algunas actividades previstas con las nuevas autoridades del MINED que habían remplazado a las anteriores, involucradas en la fase de diseño. En esta etapa (fase 1) se redefinieron las prioridades de los objetivos del proyecto, tomando en cuenta las políticas educativas que iban a apoyar el proceso de desarrollo de la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, es decir, la Política de Educación Inclusiva⁶ y el Plan Social Educativo “Vamos a la escuela” 2009-2014⁷. Sucesivamente, los docentes de la UNIBO encaminaron una fase (fase 2) de asistencia técnica dirigida inicialmente a los responsables políticos, para compartir el enfoque y los contenidos principales, luego abierta también a los técnicos del MINED. Después de haber compartido los conceptos fundamentales de la educación inclusiva y las estrategias metodológicas del proyecto con los técnicos del MINED, se inició la formación de las figuras clave del sistema educativo de las 18 escuelas piloto (fase 3), que fueron involucradas en la formación y en la experimentación de las prácticas educativas, a través de un enfoque inspirado a los principios

6] MINED, 2009, *Política de Educación Inclusiva*, San Salvador, El Salvador, Centro América.

7] MINED, 2009, *Plan Social Educativo “Vamos a la escuela” 2009-2014*, San Salvador, El Salvador, Centro América.

Gráfico 1. Fases de desarrollo y acciones del proyecto



de la investigación-acción (fase 4), con el acompañamiento por parte del MINED y de los docentes de la UNIBO. Todas las fases del proyecto han sido acompañadas por intervenciones de monitoreo que encuentran una lógica conclusión en el momento de la evaluación del mismo (fase 5).

El proyecto se desarrolló a través de cuatro acciones principales:

- a. El proceso de acompañamiento cooperativo con los dirigentes políticos y técnicos.
- b. El proceso formativo de los actores clave del sistema.
- c. educativo salvadoreño con intervenciones formativas de naturaleza general y la realización de cursos de formación específicos.
- d. El apoyo a la innovación escolar en las escuelas piloto, por medio de acciones de asistencia técnica y monitoreo realizadas por los técnicos del MINED y por los docentes de la UNIBO.
- e. Diseño del Observatorio Nacional del sistema educativo que recoge la prácticas de educación inclusiva, además

de la formación especialista del personal.

Estas cuatro líneas de acción, objeto de un marco articulado de intervenciones sinérgicas, financiadas por la Cooperación Italiana, vieron involucrados expertos académicos del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna y técnicos salvadoreños provenientes de las gerencias del ministerio, mayormente involucradas en el proceso de innovación escolar. Estos expertos trabajaron juntos para:

- Analizar las necesidades formativas de los actores claves del sistema.
- Desarrollar los fundamentos teóricos de la educación inclusiva.

Contextualizar la propuesta formativa de la UNIBO con relación al contexto local.

Individualizar algunos elementos de la propuesta para introducirlos como base de un primer cambio operativo en las actitudes y en las prácticas educativas de docentes, directores y asistentes técnicos pedagógicos departamentales.

El enfoque metodológico, reforzado por los expertos de la Universidad de Bologna, promovió un diálogo efectivo entre el MINED y las instituciones educativas locales; activó un proceso de investigación en el campo, de conocimiento del contexto educativo territorial identificando también las principales dificultades surgidas en las primeras experiencias de escuela inclusiva. La acción global de asistencia técnica se ubica en la lógica de una intervención de cooperación capaz de integrar dimensiones de bottom up (abajo hacia arriba) y de top down (arriba hacia abajo). Esta lógica apoya un proceso de transformación del sistema educativo que acontece, al mismo tiempo, en dos direcciones destinadas a encontrarse: una que parte desde el nivel central del MINED, donde se diseñan las políticas, para alcanzar el nivel local del sistema educativo; otra que se mueve desde abajo, a través de la experimentación local de intervenciones a nivel de escuela- territorio, hacia el nivel central del MINED, para devolver conocimientos e indicaciones en el aspecto pedagógico y didáctico funcionales para mejorar las políticas educativas.

3. Análisis de las acciones desarrolladas

3.1. El proceso de acompañamiento cooperativo con los dirigentes políticos y técnicos

En el marco de la intervención del primer año, paralelamente a la activación de los procesos formativos y de las primeras innovaciones experimentales en el ámbito pedagógico, se realizó un proceso de acompañamiento de los dirigentes políticos y técnicos del MINED, el cual se volvió estratégico bajo dos aspectos: por un lado, fue posible conocer desde

cerca las tendencias políticas que orientaban la nueva acción de los titulares, elegidos después de las elecciones políticas de 2009; por otro lado, el proceso permitió dar apoyo a los dirigentes y a los técnicos del MINED en la fase de diseño de la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno.

La idea de la EITP ya había sido contemplada en el Plan Social Educativo en términos conceptuales; sin embargo, necesitaba tener una propuesta operativa en el ámbito pedagógico y didáctico, en tiempos relativamente cortos.

En esta primera fase, entonces, la asistencia técnica por parte de la UNIBO asumió una connotación de apoyo técnico-institucional al nuevo proyecto del MINED, orientado desde el principio hacia el desarrollo de la EITP.

El acompañamiento dirigido a los políticos y a los técnicos consistió prevalentemente en reuniones de trabajo en grupos pequeños con la presencia del Viceministro, de la Directora Nacional y con un grupo de técnicos que pertenecían a diferentes departamentos del MINED, involucrados en la revisión de las temáticas de educación inclusiva, de currículo, de evaluación y de formación de los docentes.

Dichas reuniones presenciales fueron acompañadas por un intercambio de opiniones y debates a distancia, a través de Internet, sobre algunos “materiales guía” que los técnicos y los dirigentes políticos estaban elaborando, con el propósito de llegar a versiones profundizadas y compartidas.

3.2. La formación de los actores clave del sistema escolar

El enfoque formativo al cual se hizo referencia durante el proyecto se inspira en el proceso de investigación-acción

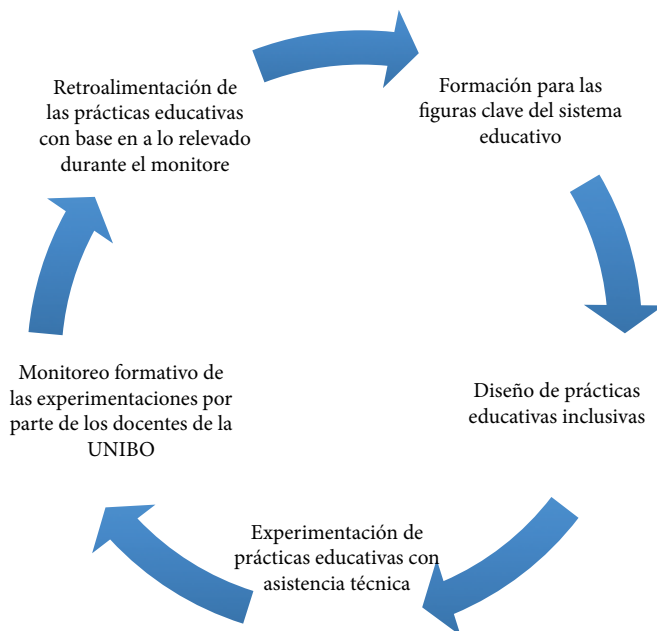
(leer numeral 4. La metodología de intervención utilizada), en el cual las fases de formación teórica se entrelazaron con las de experimentación, de asistencia técnica y de monitoreo. El proceso formativo, en su globalidad, tuvo una estructura cíclica con respecto a la fase de inicio, determinada por la actividad inaugural de formación. Luego, se apoyó a las siguientes fases de experimentación/asistencia/monitoreo que se describen a continuación.

Si se quiere analizar el proceso de manera puntual, la formación teórica definió el marco conceptual y metodológico de referencia, con el propósito de brindar a los participantes los conocimientos necesarios para la experimentación de prácticas educativas inclusivas. La etapa siguiente a la formación inicial fue entonces aquella sobre el diseño educativo, desarrollada en diferentes contextos escolares.

En efecto, aconteció que, en cada uno de los centros escolares, los docentes, directores y asistentes técnicos fueron quienes transformaron en proyectos operativos los elementos que caracterizan la idea de una escuela inclusiva, compartidos durante las formaciones. Posteriormente, los proyectos construidos se experimentaron aportando cambios graduales en dirección inclusiva con respecto a las prácticas educativas que conciernen a los diferentes aspectos de la escuela (organización, trabajo colegiado de los docentes, planificación didáctica, didáctica en el aula, etc.). Los docentes de la UNIBO, junto a los técnicos del MINED, proporcionaron elementos de apoyo finalizados a la introducción de opciones que buscaban mejorar las experimentaciones vigentes, monitoreando al mismo tiempo las experiencias maduras en cada una de las

escuelas piloto. Estas sugerencias, por lo general, han sido tomadas de manera positiva por los docentes involucrados, llevando a la consecuente introducción de modificaciones en las prácticas educativas.

Gráfico 2. Estructura cíclica del proceso formativo



Se podría resumir la intervención formativa desarrollada a lo largo del proyecto en dos etapas:

- a. Una primera etapa, durante el primer año del proyecto, en la cual la acción formativa presencial se focalizó en los fundamentos teóricos de la educación inclusiva y se dirigió a docentes, directores, subdirectores, asistentes

pedagógicos y técnicos del MINED. En especial manera, se inició la reflexión sobre un concepto de escuela inclusiva que no se limita a la integración de estudiantes que presentan discapacidad psíquica o física, sino que se abre también a quienes se encuentran en graves situaciones de desventaja social (económica, cultural etc.), involucrando en la intervención todos los recursos educativos presentes en el territorio. Los contenidos revelaron estar, en gran medida, en línea con el enfoque y con los principales programas presentes en el Plan Social Educativo “Vamos a la escuela” y con la política de educación inclusiva desarrollada por el Gobierno. Más adelante, se presentan las rutas formativas desarrolladas en esta etapa.

- b. Una segunda etapa, durante el segundo año del proyecto, previó direccionar la acción principalmente hacia los docentes de apoyo a la inclusión y hacia las figuras expertas que brindan soporte técnico para ellos en el territorio. La importante transformación del docente de apoyo desde “docente de aula de apoyo” a “docente de apoyo a la inclusión” determinó la necesidad de reflexionar sobre las competencias de base para este nuevo rol. En efecto, al contrario de la primera figura, enfocada en la intervención en aulas de estudiantes discapacitados, el “docente de apoyo a la inclusión” se vuelve un recurso para toda la comunidad educativa, el cual brinda asistencia al grado entero y a la escuela, con el objetivo de favorecer y de promover el proceso de inclusión del alumnado con discapacidad psicofísica y también de aquellos que se encuentran en situación de desventaja social. El curso, al finalizar los varios módulos de enseñanza y de talleres, previó la

elaboración de un trabajo final por parte de cada uno de los docentes, junto a la mayoría de directores y a sus asistentes técnicos pedagógicos, todos involucrados en el proceso formativo. La tutoría de los docentes en la fase de construcción del trabajo ha sido encargada a docentes de pedagogía de la Universidad local Universidad Centro Americana “José Simeón Cañas” (UCA), con la cual la UNIBO ha establecido relaciones de colaboración académica durante estos últimos años de presencia en El Salvador.

Durante esta segunda fase del proyecto, ha sido importante la decisión tomada como respuesta a la petición del MINED de ampliar el número de escuelas involucradas, considerando que la temática enfrentada era de gran interés también para otros centros escolares que ya habían iniciado un camino formativo paralelo y pertinente. El número de escuelas participantes, acorde a lo solicitado por el MINED, se extendió a escuelas que en origen no participaron en el proyecto, pero que tenían nombrado dentro del cuerpo docente un docente de apoyo a la inclusión.

En el transcurso del segundo año, se desarrolló también la formación de los documentalistas, o sea de aquellos técnicos que trabajarían en el Observatorio Nacional del sistema educativo. La idea de documentación que acompaña dicha propuesta formativa toma distancia de aquella lógica antigua de los archivadores burocráticos y se inspira, al contrario, en la voluntad de construir un instrumento de sistema al servicio de la escuela salvadoreña, con la perspectiva de activar una reflexión duradera y eficaz sobre su propia evolución.

La formación presencial previó el desarrollo de varios cursos de formación profesional de tipo tradicional, centralizados en el aula, proporcionando clases frontales, con el apoyo de información adecuada en digital, contando con momentos de ejercitación y prácticas documentadas a través de project work (trabajos de proyecto).

Las actividades formativas presenciales desde el primer hasta el segundo año fueron acompañadas por experiencias de formación en e-learning (aprendizaje electrónico), realizadas a través de la plataforma Moodle de la UNIBO. Al activar la página web progettosalvador.formazione.unibo.it fue posible colocar a disposición de los docentes los materiales producidos por los expertos de la UNIBO y también otros sobre experiencias producidas en El Salvador.

La presencia de la plataforma permitió mantener una conexión durante el período que trascurrió entre el primero y el segundo año de proyecto.

3.3. Cursos de formación realizados durante el primer año

En el primer año del proyecto, se desarrollaron los siguientes cursos de formación de los cuales se presentarán los correspondientes módulos y objetivos formativos:

- A. Formación dirigida a los docentes de aula de apoyo, aulas regulares y escuelas especiales.
- B. Formación dirigida a directores, subdirectores y asistentes técnicos pedagógicos.
- C. Formación dirigida a técnicos del MINED a nivel central y departamental.

A. Formación dirigida a los docentes de aula de apoyo, aulas regulares y escuelas especiales

La acción formativa propuesta por los docentes de la UNIBO para los docentes salvadoreños ha sido de tipo multidisciplinario; de hecho intervinieron docentes investigadores en antropología cultural, didáctica, en pedagogía general y especial, y en tecnología educativa. Esta multidisciplinariedad, necesaria para profundizar la propuesta de escuela inclusiva en su complejidad y en una perspectiva sistémica, motivó y llamó la atención de los docentes, quienes participaron de manera activa en la formación, cuestionando, haciendo preguntas y compartiendo sus experiencias profesionales. Las formaciones de la primera fase del proyecto fueron importantes también para fotografiar el sistema escolar salvadoreño y relevar las fortalezas y debilidades a partir de los mismos docentes, para poder construir una escuela lo más inclusiva posible, tomando en cuenta las condiciones de cada contexto.

El camino formativo se abrió con la presentación de los fundamentos de la educación inclusiva contextualizándolos en las características de la actual sociedad del conocimiento, para luego seguir con un momento de reflexión sobre el concepto de “diversidad”, sobre los procesos que acompañan el paso desde la integración hacia la inclusión, y sobre cómo todo esto influye de manera concreta en la didáctica y en las prácticas educativas de los docentes. A través de la formación, se les propuso a estos últimos orientar el trabajo de la escuela en la perspectiva de un sistema educativo que no se limite solamente a la escuela en sí, sino que se abra a la colaboración con otras

instituciones formativas del territorio. A la luz de esta perspectiva, se les planteó a los docentes programar, con un trabajo colegiado, intervenciones pedagógico-didácticas que promovieran la participación de los padres y madres de familia y que valorizaran los recursos educativos presentes en la comunidad local. Durante el camino, se evidenció la importancia del proyecto/ propuesta educativa de la escuela definida por un trabajo de equipo fuerte. Dicho trabajo colegiado requiere de una coordinación entre las diferentes disciplinas escolares y de una sinergia de acciones programáticas entre la escuela y su territorio en la óptica de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes para que se vuelvan ciudadanos consientes y activos en sus propias comunidades.

Tabla 2. Módulos formativos para docentes de aula de apoyo, aula regular y escuela especial

Primer año	
Formación dirigida a los docentes de aula de apoyo, aulas regulares y escuelas especiales	
Principales contenidos formativos	Principales objetivos formativos
Módulo 1: Sociedad del conocimiento y educación inclusiva	Conocer las características de la escuela de la inclusión en los actuales confines socio-culturales de la sociedad en la era digital.
Primer año	
Formación dirigida a los docentes de aula de apoyo, aulas regulares y escuelas especiales	
Principales contenidos formativos	Principales objetivos formativos

Módulo 2: La educación entre igualdad y diversidad	Analizar las tareas de la escuela como ambiente capaz de valorizar el derecho a la igualdad y el derecho a la diversidad de los individuos y de los grupos. Valorizar las dimensiones de la diversidad opuestas a las de la desigualdad.
Módulo 3: Desde la integración hasta la inclusión	Conocer el desarrollo del discurso pedagógico: desde la exigencia de volver a todos iguales a la de valorizar las diferencias en un ambiente educativo inclusivo.
Módulo 4: Fundamentos de una didáctica de la inclusión	Analizar las características de fondo de una didáctica inclusiva: las rutas didácticas de la individualización y de la personalización.
Módulo 5: Identidad/Alteridad: dispositivos para el trabajo en el aula	Identificar estrategias e instrumentos del trabajo didáctico en el aula: la valorización del individuo y del grupo.
Módulo 6: La descentralización de la mirada del docente	Analizar la dimensión antropológica de los contextos educativos: los estudiantes como individuos y como culturas.
Módulo 7: Desde el trabajo en grupo al trabajo de grupo W	Las estrategias del aprendizaje social: desde el uso didáctico del trabajo de grupo a las experiencias de aprendizaje cooperativo.
Módulo 8: dinámicas de inclusión/exclusión en el grupo clase	Conocer los mecanismos psicológicos de la inclusión y de la exclusión en el contexto escolar.
Primer año	
Formación dirigida a los docentes de aula de apoyo, aulas regulares y escuelas especiales	
Principales contenidos formativos	Principales objetivos formativos

Módulo 9: La colegialidad de los docentes en la escuela inclusiva	Analizar la necesidad del trabajo colegiado de los docentes. Identificar estrategias e instrumentos de colaboración entre el grupo de los adultos.
Módulo 10: Conocer las estrategias de la formación continua en e-learning (aprendizaje electrónico)	Aprender el uso de la plataforma en línea de la UNIBO para el acceso a los materiales de aprendizaje de educación inclusiva.
Módulo 11: El sistema formativo integrado: teorías y modelos	Analizar las dimensiones policéntricas de la educación contemporánea: la necesidad de integrar el proyecto educativo entre escuela, familia, entidades formativas y del territorio.
Módulo 12: La clasificación de las entidades e instituciones educativas extraescolares: marco analítico	Construir y analizar el abanico de oportunidades formativas del territorio. La clasificación de la formación extraescolar: organizaciones culturales, deportivas, artísticas, sociales, entre otras.
Módulo 13: El diseño didáctico en el sistema formativo integrado	Identificar la necesidad de una integración del sistema formativo en la capacidad de los diferentes actores de construir ofertas formativas coordinadas.
Módulo 14: Observación y programación en una escuela inclusiva: rutas metodológicas	Conocer los instrumentos de programación de la inclusión a partir del uso de instrumentos significativos de detección de las necesidades y de los recursos.

Fuente: UNIBO - Plan Formativo dirigidos a los actores del sistema educativo de El Salvador para el desarrollo de la escuela inclusiva 2009 - 2010.

Modalidad de desarrollo: la formación durante el primer año se realizó en dos sesiones de tres días cada una, ocho horas diarias, por un total de 48 horas de formación reproducidas en los centros ESMA de Santa Ana, Santa

Tecla y de San Miguel.

B. Formación dirigida a directores, subdirectores y asistentes técnicos pedagógicos

La acción formativa propuesta por los docentes de la UNIBO a los directores, subdirectores y a los asistentes técnicos pedagógicos ha sido guiada principalmente por dos expertos de pedagogía especial y por un director de escuela italiana particularmente sensible y activa respecto a la inclusión, conectada a la Universidad de Bolonia, a través de una relación de partenariado.

Este proceso formativo también, como el de los docentes, se abrió con un enfoque sobre los fundamentos de la educación inclusiva proponiendo reflexiones y conexiones con la realidad salvadoreña; por un lado, para valorizar las prácticas educativas y gestionales en una perspectiva inclusiva, por el otro, buscando rescatar los elementos problemáticos.

Una temática clave de este proceso ha sido el de la dimensión social de la escuela en una óptica inclusiva. En esta perspectiva, los directores de las escuelas y los expertos de asistencia técnica han sido llamados a redescubrir un rol social de la escuela en un sistema formativo integrado, capaz de construir un diálogo y una complementariedad entre las intervenciones de educación formal (la oficial que se desarrolla dentro de la escuela), informal (la dimensión educativa indirectamente presente en la cotidianidad, en los medios de comunicación, en los servicios públicos) y no formal (las propuestas educativas no obligatorias y no certificadas promovidas por actores públicos y privados del territorio) vividas por los estudiantes en el contexto de su

vida cotidiana.

Durante el proceso formativo, se reflexionó sobre cómo la EITP (hipótesis escolar que en ese tiempo estaba tomando pie en las políticas ministeriales), a través de sus diferentes modelos operativos, representa una condición favorable para el desarrollo de la escuela inclusiva, a partir de los aspectos de gestión y de las modalidades organizativas de los tiempos, de los espacios, de las prácticas y metodologías didácticas.

Dado que la inclusión escolar y social es el horizonte educativo hacia el cual quiere desarrollarse la escuela de tiempo pleno en El Salvador, sobre la base de las exigencias y de las condiciones contextuales, una actividad fundamental de la formación resultó ser el taller de programación sobre EITP, en el cual participaron directores, subdirectores y asistentes técnicos pedagógicos, y que suscitó inquietudes, dificultades y propuestas, compartiendo la necesidad de un proyecto educativo arraigado en la experiencia local y capaz de tomar en cuenta las especificidades de cada territorio.

Tabla 3. Módulos formativos para directores, subdirectores y asistentes técnicos pedagógicos

Primer año	
Formación para directores, subdirectores y asistentes técnicos pedagógicos	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 1: Fundamentos teóricos de la educación inclusiva	Analizar las características de fondo de la educación inclusiva: las rutas didácticas de la individualización y de la personalización.
Módulo 2: El Rol social de la escuela y de los docentes	Conocer las dimensiones sociales de la intervención en la escuela: la escuela como instrumento de emancipación social, de combate al malestar, de educación a la participación.
Módulo 3: Características de la escuela inclusiva	Identificar las características de fondo de la escuela inclusiva: pedagógicas, culturales, organizativas.
Módulo 4: Competencias de gestión de la escuela inclusiva	Identificar el cambio de perspectiva de gestión de la escuela inclusiva. Desde la gestión como acción ejecutiva a la gestión como capacidad de programar.
Módulo 5: Desde la escuela inclusiva a la escuela inclusiva de tiempo pleno	Ubicar la propuesta de la escuela inclusiva en las potencialidades organizativas y culturales ofrecidas por la propuesta del tiempo pleno.
Módulo 6: El sistema formativo integrado	Analizar las dimensiones policéntricas de la educación contemporánea: la necesidad de integración del proyecto educativo entre escuela, familia y organizaciones formativas del territorio.
Módulo 7: Modelos operativos de la escuela de tiempo pleno en la perspectiva de la educación inclusiva	Analizar las diferentes soluciones operativas proporcionadas por la propuesta del tiempo pleno, en función del sistema de recursos existentes en el territorio.
Módulo 8: Taller de programación de posibles escenarios de la escuela inclusiva de tiempo pleno en El Salvador	Programar modelos operativos de escuela inclusiva de tiempo pleno, en función de la especificidad de cada territorio.

Fuente: UNIBO - Plan Formativo dirigidos a los actores del sistema educativo de El Salvador para el desarrollo de la escuela inclusiva 2009 - 2010.

Modalidad de desarrollo: el primer año, la formación se desarrolló en dos sesiones de tres días cada una, ocho horas diarias, por un total de 48 horas de formación desarrollada en la sede ESMA de Santa Tecla.

C. Formación dirigida a técnicos del MINED a nivel central y departamental

La acción formativa propuesta por los docentes de la UNIBO para los técnicos del MINED se basó en una idea compartida sobre los fundamentos de la educación inclusiva dentro del marco político-cultural propuesto a través de las decisiones tomadas por el ministerio.

Los docentes de pedagogía especial de la UNIBO, responsables de la formación, ubicaron el tema de la escuela inclusiva dentro de la reflexión sobre el derecho a la educación como un derecho social. El proceso formativo se caracterizó por un enfoque fuertemente participativo; se realizaron actividades grupales en las cuales los técnicos del MINED fueron invitados a profundizar las problemáticas encontradas en el proceso de transformación de la escuela tradicional hacia una escuela inclusiva. A partir del diálogo con los participantes, fue posible identificar las necesidades formativas prioritarias de las figuras del sistema educativo con relación al tema de la inclusión escolar. En la búsqueda de diseñar una escuela inclusiva posible y sostenible en El Salvador, fueron propuestas ejercitaciones que orientaron la atención hacia la importancia del rol del docente al interior de la escuela y durante las cuales se identificaron aquellas escuelas involucradas en el proyecto, que ya habían tenido experiencias de inclusión escolar, sea de

estudiantes discapacitados o de estudiantes con desventaja socio-cultural. La reflexión final del proceso formativo del primer año resaltó el rol propulsor de las escuelas piloto en el marco global de inducción de la EITP a nivel nacional desde un punto de vista técnico-ministerial.

Tabla 4. Módulos formativos para los técnicos del MINED

Primer año	
Formación dirigida a técnicos del MINED a nivel central y departamental	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 1: Fundamentos teóricos de la educación inclusiva y política de educación inclusiva en El Salvador	Analizar las características de fondo de la educación inclusiva: procesos didácticos de la individualización y de la personalización.
Módulo 2: El derecho a la educación: educación como derecho social	Conocer el rol de la escuela como respuesta a un derecho subjetivo del estudiante en dirección de la igualdad y de la diversidad.
Módulo 3: Estrategias para la mejora de la calidad en los centros escolares	Programar y comparar estrategias e instrumentos de calificación de los centros escolares.
Módulo 4: Diseñar la escuela inclusiva	Diseñar estrategias didácticas de naturaleza inclusiva dirigidas a toda la población escolar.
Módulo 5: La figura y el rol del docente en la escuela inclusiva	Analizar las competencias y las conductas profesionales que debe tener el docente en el marco de la escuela inclusiva.
Módulo 6: Identidad y pertenencias en la escuela inclusiva de tiempo pleno	Analizar el rol conceptual y las decisiones operativas en un ambiente escolar que quiere valorizar identidades culturales y recursos específicos de los individuos y de los grupos.

Primer año	
Formación dirigida a técnicos del MINED a nivel central y departamental	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 7: El rol propulsor de las escuelas piloto en el proyecto de desarrollo de la EITP a nivel nacional	Idear y traducir, a nivel operativo, la decisión de documentar y de difundir experiencias sostenibles para las escuelas piloto, en el contexto de las políticas del ministerio.

Fuente: UNIBO - Plan Formativo dirigidos a los actores del sistema educativo de El Salvador para el desarrollo de la escuela inclusiva 2009 - 2010.

Modalidad de desarrollo: la formación se desarrolló en tres sesiones a lo largo del primer año; la primera de cinco jornadas, cinco horas diarias; la segunda de tres jornadas, seis horas diarias, en la sede del MINED, y la última en las tres zonas del país, involucrando a los asistentes técnicos pedagógicos.

3.4. Cursos de formación realizados durante el segundo año

Durante el segundo año, se desarrollaron los siguientes cursos de formación. A continuación, se detallan los módulos correspondientes y los objetivos formativos:

- A. Formación para docentes de apoyo a la inclusión (DAI).
- B. Formación para documentalistas.
- C. Formación para asistentes pedagógicos.

A. Formación para docentes de apoyo a la inclusión (DAI)

Este fue destinado a los docentes de las 73 escuelas

seleccionadas por el MINED, a los 14 coordinadores departamentales y a los 8 técnicos del MINED central.

Su objetivo se enfocó en aumentar las competencias pedagógicas y didácticas que favorecen el desarrollo de la educación inclusiva al interior de las escuelas salvadoreñas. El docente de apoyo a la inclusión se encarga de actividades educativo-didácticas, a través de acciones de apoyo al grupo clase y a la escuela, con el fin de favorecer y promover el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad y en situación de desventaja psicosocial.

El DAI debe ofrecer su profesionalidad y competencias al interior del salón de clase como un apoyo significativo que sostiene la acción colegiada educativa-didáctica, según los principios de corresponsabilidad y de colegialidad.

El curso consistió en diez módulos que enfrentan los elementos básicos de la educación inclusiva en el plan psicopedagógico, didáctico y organizativo, necesarios para saber leer las necesidades educativas de los estudiantes, reconocer las situaciones de desventaja y programar intervenciones educativas compartidas a nivel colegiado y funcionales al proceso de inclusión de todos los alumnos y alumnas al interior de la escuela. Para una programación educativa de calidad, se consideró importante que los docentes pudieran leer e integrar los recursos del territorio y que supieran documentar las prácticas educativas en función de la evaluación y de la programación en una perspectiva inclusiva. Enfrentando el tema crucial de la didáctica de la inclusión, se exploraron también las tecnologías para la reducción del

hándicap. Estas temáticas estuvieron contextualizadas en la realidad salvadoreña que presenta en su propio proceso de transformación una variedad de diferentes realidades escolares, las cuales enfrentan presencia de estudiantes con diversos tipos de desventajas.

Para este propósito, en la fase inicial del curso, ha sido importante:

- Conocer el estado de avance del proceso de inclusión al interior del sistema educativo.
- Debatir algunos temas enfrentados durante el curso.
- Presentar un trabajo final.

La supervisión didáctica estuvo a cargo de la UCA, a través de dos encuentros de seguimiento a los docentes, directores y asistentes técnicos pedagógicos que forman parte del curso para DAI.

Tabla 5. Módulos formativos para docentes de apoyo a la inclusión, directores y asistentes técnicos pedagógicos

Segundo año	
Formación para docentes de apoyo a la inclusión (DAI)	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 1: Elementos básicos de educación inclusiva, aprendizaje y socialización, rol de los pares y rol de los adultos	• Conocer las dimensiones teóricas y operativas de la pedagogía especial y de la acción educativa, con particular atención en los contextos escolares. • Comprender las diferencias entre hándicap, déficit, discapacidad, actuando para la reducción de la primera y para la construcción de los contextos acogedores. • Saber identificar las variables que pueden mejorar un déficit, logrando “leer” con competencia las situaciones complejas. • Manejar elementos básicos sobre la construcción de la alianza educativa con la familia del estudiante con discapacidad. • Saber practicar una didáctica inclusiva enfocada en el proceso de aprendizaje. • Conocer y saber aplicar modalidad de interacción y de relación educativa con los alumnos y alumnas de la clase, promoviendo relaciones.
Módulo 2: Proyecto de vida: lectura e integración de los recursos del territorio	• Comprender, a nivel teórico, el significado de “proyecto de vida” y evaluar la manera de promoverlo en el contexto salvadoreño. • Entender la importancia de considerar a la persona con discapacidad como un “interlocutor activo” y promotor de su propio proyecto de vida. • Identificar la importancia de trabajar en los contextos y en las relaciones entre actores institucionales y sociales, para desarrollar ambientes y dinámicas inclusivas sociales. • Saber construir un mapa de recursos educativos, de rehabilitación y de cuidado del territorio, además de identificar los referentes en los servicios y en el voluntariado, con quien se construye un vínculo de colaboración. • Saber reconocer las experiencias educativas extraescolares existentes con las cuales conectarse y facilitar potencialidades para desarrollar en la perspectiva inclusiva social.

Segundo año	
Formación para docentes de apoyo a la inclusión (DAI)	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 3: La documentación como instrumento de diseño y evaluación	• Conocer estrategias y metodologías para el análisis de las necesidades de la persona con discapacidad y saber documentarlas. • Comprender la importancia de la participación de la familia en la promoción del proyecto de vida del hijo/a con discapacidad. • Saber utilizar instrumentos operativos y buscar/elaborar material para la documentación funcional del proyecto de vida y a la adquisición de una duradera “competencia” del contexto escolar. • Comprender el rol del docente especializado para las actividades de apoyo en la documentación de todas las praxis que promueven el proyecto de vida del estudiante con discapacidad. • Comprender la importancia de la participación de la familia en la promoción del proyecto de vida del hijo/a con discapacidad. • Saber utilizar instrumentos operativos y buscar/elaborar material para la documentación funcional del proyecto de vida y a la adquisición de una duradera “competencia” del contexto escolar. • Comprender el rol del docente especializado para las actividades de apoyo en la documentación de todas las praxis que promueven el proyecto de vida del estudiante con discapacidad.

Segundo año	
Formación para docentes de apoyo a la inclusión (DAI)	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 4: La relación educativa o de ayuda: métodos e instrumentos	• Conocer y saber utilizar modalidades de intervención educativa y de cuidado. • Reconocer necesidades, preguntas y recursos en los diferentes contextos. • Saber diseñar proyectos y contextos de encuentro, de diálogo y de programación. • Adquirir competencias relacionales y de apoyo indispensables para los procesos de inclusión. • Reconocer necesidades, preguntas y recursos en los diferentes contextos. • Saber diseñar proyectos y contextos de encuentro, de diálogo y de programación. • Adquirir competencias relacionales y de apoyo indispensables para los procesos de inclusión.
Módulo 5: Gestión de la clase en dirección inclusiva. Las relaciones entre docentes y con los padres y madres	• Conocer y saber utilizar praxis didácticas que puedan concientizar a los estudiantes sobre las estrategias que pueden facilitar la ejecución de las tareas y, en general, el proceso de aprendizaje. • Utilizar prácticas didácticas que puedan estimular la reflexión sobre las estrategias, verbalizarlas y socializarlas. • Identificar y saber utilizar/manejar prácticas didácticas que puedan proporcionar oportunidades de reutilización, transferencia y monitoreo de las estrategias para nuevas tareas y de adquisición de autonomía de manera paulatina. • Conocer y saber utilizar actividades didácticas cooperativas (tutorías, aprendizaje cooperativo etc.) • Saber programar y diseñar intervenciones educativas y formativas que busquen promover los procesos de inclusión del alumnado con discapacidad sensorial, al interior del contexto clase. • Saber intervenir en las dinámicas familiares para involucrar y cooperar con los padres y madres de familia..

Segundo año	
Formación para docentes de apoyo a la inclusión (DAI)	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 6: El tema de la discapacidad en la normativa salvadoreña: el estado del arte	• Conocer la normativa del país en tema de inclusión. • Conocer la situación de los estudiantes con discapacidades en las escuelas públicas. • Conocer retos y desafíos de la normativa.
Módulo 7 a): Tecnologías para la reducción del hándicap	• Comprender el concepto de diseño universal (Design for All). • Conocer el rol de las tecnologías en proporcionar accesibilidad. • Identificar el rol de las tecnologías en permitir la integración y la participación de las personas con discapacidad en la vida social, en el trabajo, en el ámbito de la escuela. • Conocer algunos soportes y programas informáticos para el acceso a la computadora, la accesibilidad a la web, la demótica, entre otros.
Módulo 7 b): Tecnologías para la reducción del hándicap	• Conocer el concepto de diseño universal (Design for All). • Entender la perspectiva inclusiva según algunas declinaciones pedagógicas-sociológicas. • Conocer el concepto de tecnologías de asistencia, de auxilio pobre y creativo. • Comprender el rol de la planificación didáctica con las tecnologías para apoyar los procesos de integración y participación de las personas con discapacidades en la vida social, en el trabajo, en el contexto escolar. • Identificar y saber evaluar la calidad didáctica de programas informáticos libres o con licencias que permitan el acceso y la participación de los estudiantes con discapacidad en la vida escolar.

Segundo año	
Formación para docentes de apoyo a la inclusión (DAI)	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 8: Programación y evaluación	• Comprender el significado de los términos de “diseño” y “programación” en el contexto escolar. • Entender la relación entre diseño y derecho al aprendizaje. • Comprender el debate teórico entre individualización y personalización. • Conocer las diferencias entre diseño educativo y diseño/ planificación didáctica. • Dominar modelos de estrategias de diseño didáctico. • Comprender la relación entre autonomía escolar y diseño y la oportunidad de la colegialidad. • Conocer enfoques teóricos y técnicas de evaluación. • Comprender las diferentes funciones diagnósticas, formativas y sumativas de la evaluación y los diferentes impactos en el diseño de los recorridos didácticos. • Saber analizar evaluaciones certificadoras para reflexionar sobre las estrategias didácticas elegidas y sobre la organización escolar.
Módulo 9: Psicología social y del desarrollo	• Conocer las principales teorías del aprendizaje. • Saber describir los procesos de desarrollo y las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad. • Conocer los sistemas de clasificación de la discapacidad, según las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS). • Conocer los instrumentos psico-diagnósticos y de valoración funcional de las discapacidades. • Saber diseñar y evaluar acciones que, en una perspectiva eco-sistémica, promuevan la calidad de vida en contextos significativos (relaciones entre pares, contexto escolar y de trabajo, etc.).

Segundo año	
Formación para docentes de apoyo a la inclusión (DAI)	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 10: El rol del docente de apoyo	• Conocer el cuadro normativo que regula y define el rol del docente especializado para las actividades de apoyo. • Comprender la importancia de la relación de colaboración con la familia del estudiante con discapacidad. • Entender el significado de una corresponsabilidad de todos los docentes, de los promotores sociales y de salud y de la familia en el diseño del plan educativo individual. • Conocer la metodología y los métodos para facilitar el aprendizaje. • Comprender la dimensión inclusiva de la didáctica. • Conocer indicadores capaces de definir una didáctica inclusiva.

Fuente: UNIBO - Plan Formativo dirigidos a los actores del sistema educativo de El Salvador para el desarrollo de la escuela inclusiva 2013 - 2014.

Modalidad de desarrollo: el curso se implementó en tres secciones paralelas e idénticas, desarrolladas en tres zonas del país: Santa Tecla, Santa Ana y San Miguel.

Cada sección comprendió:

- » Un número de 19 jornadas presenciales de seis horas cada una, por un total de 114 horas (76 clase y 38 laboratorio).
- » Un promedio de 40 horas de práctica exclusivamente para los docentes del curso, complementado con la entrega de una tesis final, supervisada por un tutor académico (UCA). La práctica se realizó según un proyecto específico y podía ser realizada en las clases donde al docente ya estaba enseñando.

La prueba final consistió en una entrevista con una comisión conformada por el Prof. Luigi Guerra del Departamento de Ciencias de la Formación de la Universidad de Bologna y un representante del MINED, del Departamento de Educación Inclusiva.

B. Formación para documentalistas

El curso se realizó para los técnicos involucrados en el diseño del observatorio y en su concreta activación. La idea de documentación que apoye la propuesta de formación se diferencia mucho de las lógicas antiguas de archivos burocráticos y se inspira, por el contrario, en la voluntad de construir un instrumento de sistema, al servicio de toda la escuela salvadoreña, con la tarea de establecer una visión de reflexión continua y eficaz sobre su evolución.

En esta perspectiva, el observatorio recoge los datos que provienen del sistema escolar y los sistematiza para que puedan constituir un importante instrumento a disposición de:

- a. La parte política para poder tomar acciones de desarrollo arraigadas en el conocimiento de la realidad efectiva y circunstancial en el plan cuantitativo y cualitativo.
- b. La parte técnica, para poder acompañar los procesos de innovación con acciones de estímulo a la experimentación sustentables capaces de activar comparaciones y de diseñar difusiones de las mejores experiencias.

- c. La parte docente en general, para apoyar experiencias difundidas de reflexión sobre la calidad de los procesos escolares.
- d. La opinión pública, para conocer la efectiva realidad de la dimensión educativa del territorio.

El curso se ha articulado sobre tres principales núcleos temáticos:

- a. El primero contempla los instrumentos de sistematización de los datos provenientes del sistema escolar para que puedan ser transformados en “documentos” fácilmente utilizables, formalizados de manera homogénea, legibles sobre la base de criterios diferenciados, clasificables en términos científicos, presentables en diversos soportes y en diversas ocasiones, con diferentes finalidades.
- b. El segundo, se refiere a las actuales perspectivas ofrecidas por la red informática para una colocación y consultación en línea de los documentos, para la activación de experiencias de redes sociales sobre la innovación escolar, para experiencias difundidas de documentación de la totalidad del sistema escolar.
- c. El tercero, comprende el uso de la dimensión icónica (imágenes fijas y en movimiento) para la documentación en una sociedad fuertemente caracterizada por la presencia de nuevas tecnologías digitales con el afán de valorizar al máximo las perspectivas ofrecidas por el multimedia.

Tabla 6. Módulos formativos para documentalistas

Segundo Año	
Formación para técnicos del MINED que desarrollan una función de documentación	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 1: La documentación como instrumento de diseño y evaluación	• Conocer las perspectivas fundamentales y el rol pedagógico-didáctico de la documentación al interior de un moderno observatorio escolar.
Módulo 2: Metodología de formalización de las experiencias	• Conocer los principales métodos e instrumentos para la formalización de las experiencias educativas.
Módulo 3: La documentación como sistematización de las informaciones	• Saber identificar y describir las experiencias. • Conocer las diferentes tipologías de documentación educativa. • Saber detectar las informaciones relevantes en la documentación educativa.
Módulo 4: Estadística y documentación educativa	• Conocer los principales instrumentos estadísticos de base. • Entender las finalidades de la estadística para el análisis de la documentación educativa. • Identificar las bases de datos de documentación educativa disponibles para las actividades del observatorio. • Entender y poner en práctica metodologías estadísticas de base para caracterizar los contextos relacionados con experiencias educativas reales.
Módulo 5: Documentar las relaciones con las agencias formativas del territorio	• Conocer los objetivos de la documentación de las relaciones con los actores formativos del territorio. • Identificar los principales instrumentos de documentación educativa.

Segundo Año	
Formación para técnicos del MINED que desarrollan una función de documentación	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 6: Documentar en web	• Conocer los principales instrumentos para la publicación en línea. • Saber escoger diferentes modalidades de documentación en la óptica de una reelaboración y valorización de las experiencias, de una comunicación y compartir eficaz con diferentes interlocutores.. • Entender el rol de los diferentes instrumentos disponibles en la web para la documentación y la comunicación. • Entender las potencialidades de la documentación en la web, realizando el análisis y la sistematización de los recursos documentales de experiencias educativas reales.
Módulo 7: Documentación en web y redes sociales	• Conocer las principales redes sociales y su funcionalidad. • Saber utilizar instrumentos informáticos para documentar su propia actividad educativa. • Poder comparar y escoger soluciones tecnológicas “sociales” pertinentes a los contextos y a los interlocutores con los cuales trabaja.

Segundo Año	
Formación para técnicos del MINED que desarrollan una función de documentación	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Módulo 8: Modelos e instrumentos de clasificación de las experiencias educativas	• Conocer el concepto de documentación educativa. • Identificar las principales técnicas y estrategias para la documentación educativa de “proceso” y de “producto”. • Comprender las principales modalidades para la construcción de modelos de documentación educativa para la escuela. • Conocer técnicas e instrumentos de evaluación de la documentación educativa. • Manejar principios y estrategias para la sostenibilidad de la documentación educativa.
Módulo 9: El uso de la imagen en la documentación	• Analizar la utilización educativa de la imagen, en el plan taxonómico. • Construir secuencias didácticas caracterizadas por la utilización de las imágenes. • Documentar caminos educativos a través de la utilización de instrumentos o software libres, con uso de imágenes fijas y en movimiento. • Utilizar la imagen en la documentación educativa

Fuente: UNIBO - Plan Formativo dirigidos a los actores del sistema educativo de El Salvador para el desarrollo de la escuela inclusiva 2009 - 2014.

Modalidad de desarrollo: el curso comprendió nueve módulos de formación, desarrollados en 28 jornadas de capacitación de seis horas cada una, para un total de 168 horas en la sede de la ESMA de Santa Tecla.

C. Formación para asistentes técnicos pedagógicos (ATP)

Los asistentes técnicos departamentales en el sistema salvadoreño cubren un rol estratégico en la conducción operativa de la experiencia escolar, en dirección de la innovación didáctica y de la inclusión; en cuanto a su figura, reúne elementos de coordinación global de las actividades, de identificación y conducción de las opciones concretas, de comparación entre las experimentaciones activas en el territorio y de conexión entre los diferentes servicios de base local.

En los primeros años de introducción de la perspectiva de inclusión al interior del proyecto de tiempo pleno, los asistentes técnicos departamentales han sido solo parcialmente involucrados en los procesos de formación y de actualización, resultando, a veces, no del todo informados sobre el diseño global del desarrollo del sistema escolar y sobre las direcciones experimentales propuestas gradualmente por los docentes.

En este panorama, la propuesta de un breve curso introductorio sobre las temáticas de inclusión, para el primer semestre de 2014, proporcionó orgánicamente, a un grupo de un centenar de ATP, las llaves teóricas y metodológicas del proyecto de escuela de tiempo pleno para la inclusión a través de dos periodos de formación: el primero, centralizado en San Salvador, con la tarea de hacer el punto del modelo de inclusión educativo; el segundo, articulado en dos jornadas en las tres zonas, con la tarea de profundizar la metodología de la inclusión entre aprendizaje y socialización

Tabla 7. Módulos formativos para asistentes técnicos pedagógicos

Segundo año	
Formación para asistentes técnicos pedagógicos	
Principales contenidos formativos	Objetivos formativos
Presentación del curso: las razones Módulo 1: Teorías de la inclusión educativa	• Conocer las teorías principales de la educación inclusiva.
Módulo 2: Inclusión educativa en la experiencia de El Salvador	• Saber identificar las áreas de mejoramiento del papel del ATP en función de la perspectiva de educación inclusiva.
Módulo 3: Elementos básicos de educación inclusiva, aprendizaje y socialización, rol de los pares y rol de los adultos	• Conocer las dimensiones teóricas y operativas de la pedagogía especial y de la acción educativa, con particular atención en los contextos escolares. • Identificar las diferencias entre hándicap, déficit, discapacidad, actuando para la reducción de la primera y para la construcción de los contextos acogedores. • Saber identificar las variables que pueden mejorar un déficit, logrando "leer" con competencia las situaciones complejas. • Manejar elementos básicos sobre la construcción de la alianza educativa con la familia del estudiante con discapacidad. • Saber practicar una didáctica inclusiva enfocada en el proceso de aprendizaje. Entender y saber aplicar la modalidad de interacción y de relación educativa con los estudiantes de la clase, promoviendo relaciones.

Fuente: UNIBO - Plan Formativo dirigidos a los actores del sistema educativo de El Salvador para el desarrollo de la escuela inclusiva 2009 - 2014.

Modalidad de desarrollo: el curso estuvo integrado por tres módulos de capacitación, desarrollados en una jornada de seis horas en San Salvador y un módulo de 12 horas,

replicado en las tres zonas del país, para un total de 18 horas.

3.5. Formación y acompañamiento a distancia por parte de los docentes de la UNIBO involucrados en las consultorías

En apoyo a las formaciones presenciales, realizadas por los docentes de la UNIBO, se desarrolló un proyecto de capacitación a distancia junto al MINED, el cual previó el uso de una plataforma accesible en la página web: progettosalvador.formazione.unibo.it. A cada participante se le brindó la posibilidad de profundizar en las temáticas de mayor interés, introducidas durante la formación presencial; hacer prácticas, y participar en foros telemáticos. La programación del e-learning o aprendizaje electrónico (con la participación de los delegados de Tecnología Educativa del MINED y también de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNIBO), la activación de la plataforma y la predisposición de materiales en línea permitieron las condiciones funcionales para el desarrollo de esta actividad transversal a las intervenciones formativas localmente, motivando un gran interés en los docentes salvadoreños.

La promoción del aprendizaje virtual localmente se desarrolló en diferentes etapas: inició con una primera acción de sensibilización hacia los técnicos y funcionarios del MINED; luego, siguió en el campo con un mapeo de los instrumentos tecnológicos de las escuelas y de las competencias informáticas de los docentes, para evaluar el posible desarrollo del aprendizaje electrónico. De acuerdo con el MINED, se tomó la decisión de trabajar para potenciar el rol de los Centros de Desarrollo Profesional Docentes (CDP), hoy llamados ESMA, en la realización de

formación a distancia, buscando transformarlos en puntos de aprendizaje a distancia departamentales, a disposición de todas las escuelas del territorio.

Durante el primer año, los representantes del Departamento de Educación Inclusiva y de Tecnología formaron algunos “tutores” en cada centro de desarrollo profesional docente, para que estos pudieran apoyar a los docentes, directores, subdirectores y asistentes técnicos pedagógicos en la formación en línea. El proceso de inducción sobre el uso de la plataforma evidenció la necesidad formativa de desarrollar competencias tecnológicas para el mismo uso. El equipo del Departamento de Tecnología del MINED ofreció su asistencia técnica a los tutores para que pudieran ayudar a los demás participantes de las escuelas piloto.

La formación a distancia representará también, a futuro, un instrumento para generar un efecto cascada en las formaciones de otros docentes más, que no hayan sido involucrados directamente en el proceso de investigación-acción. Para diseñar una ruta de desarrollo de esta actividad, se realizó un estudio en cada escuela para conocer el nivel de competencia tecnológica de los recursos humanos. La posibilidad de desarrollar procesos formativos a distancia depende, sin embargo, del aumento de equipos tecnológicos en las escuelas y en los centros de desarrollo profesional docentes.

Además del uso de la plataforma, ha sido posible realizar algunas videoconferencias temáticas con los expertos italianos, quienes no pudieron viajar a El Salvador, para intercambiar información y documentación sobre las cuales los docentes de la UNIBO expresaron su opinión

técnica a distancia, en respuesta a pedidos del MINED. Esta constante comunicación a distancia ha sido especialmente importante durante el periodo de suspensión temporánea del proyecto, durante el cual fue posible, en todo caso, mantener relaciones institucionales con los delegados del MINED y también mantener la actualización sobre el estado de avance del proceso de desarrollo de la escuela inclusiva de tiempo pleno.

3.6. El apoyo a la innovación escolar en la muestra de escuelas, a través de acciones de asistencia técnica y monitoreo llevadas a cabo por los técnicos del MINED y por los docentes de la UNIBO

La actividad de asistencia técnica/monitoreo de los procesos formativos y de las relativas experimentaciones pedagógico-didácticas llevadas a cabo en las escuelas, indicada en estas páginas como acción tres, constituyó una de las principales actividades del proyecto. Esta se desarrolló en dos momentos que coincidieron respectivamente con el primero y el segundo año del proyecto:

- Año 1: los actores que participaron fueron los técnicos del MINED, del Departamento de Educación Inclusiva y los docentes de la UNIBO.
- Año 2: la UNIBO involucró a los docentes de pedagogía de la UCA, para ofrecer asistencia técnica durante la fase de elaboración de los trabajos prácticos (Project work) y también para profundizar el tema de la escuela inclusiva y del rol del docente de apoyo a la inclusión en la normativa salvadoreña, dentro del proceso formativo.

Las acciones de monitoreo consistieron principalmente en jornadas de presencia en las escuelas de aquellos docentes y directores que habían sido involucrados en las sesiones formativas comunes del proyecto. En estas ocasiones, ha sido posible profundizar el conocimiento de las estructuras escolares, organizar reuniones con el cuerpo docente, durante las cuales se pudo responder a algunas necesidades formativas que surgían, así como organizar encuentros de programación de la relación entre escuelas e instituciones formativas del territorio, aportando de esta manera a la realización experimental de intervenciones educativas en la perspectiva inclusiva, que podían ser incluidas en el proyecto educativo institucional (PEI) de cada escuela.

Las acciones de monitoreo se caracterizaron por su valor formativo; de hecho, no se trató tanto de realizar evaluaciones conclusivas sobre los resultados logrados por las escuelas involucradas, sino más bien de apoyar de manera constructiva el proceso activado en las escuelas, con base en las condiciones contextuales específicas.

A. Asistencia técnica y monitoreo durante el primer año de proyecto

La asistencia técnica desarrollada durante el primer año de proyecto ha sido orientada principalmente a reforzar la elaboración de una fotografía real y analítica de las escuelas piloto a través de:

- e. El apoyo para recoger y analizar datos descriptivos de los diferentes contextos socio-educativos involucrados.
- f. La construcción, el compartir y la aplicación de

instrumentos de investigación capaces de devolver una fotografía sobre la presencia o ausencia de procesos inclusivos activos en las escuelas y en el territorio, útiles para recoger las primeras retroalimentaciones respecto a la fase inicial de la formación desarrollada.

- g. El diseño y la realización de prácticas educativas inclusivas.

Algunos de los instrumentos utilizados con referencia a los puntos a) y b), y en especial manera son:

- Una ficha para la recolección de datos sobre la realidad de las instituciones formativas del territorio.
- Una ficha para la sistematización de la información de cada una de las escuelas.

El proceso de co-construcción del conocimiento sobre la evolución de las escuelas evidenció la necesidad de estructurar prácticas de monitoreo continuas y funcionales al levantamiento de las prácticas educativas, a la lectura sistemática de los recursos y de las necesidades de cada una de las escuelas para poder realizar una programación educativa contextualizada.

La información obtenida durante las intervenciones de monitoreo es compleja y no puede describirse con exactitud en estas páginas, sin embargo, se denotan algunas observaciones.

La información relativa a la composición de la población estudiantil de las 18 escuelas piloto corrobora cuánto surgió durante las primeras sesiones formativas:

- Los grupos vulnerables más numerosos, presentes al interior de las escuelas piloto, no son constituidos por individuos con discapacidad, sino más bien por estudiantes que están en situaciones de pobreza extrema y de desventaja social.
- Existen datos muy inquietantes acerca del altísimo número de estudiantes que cursan grados escolares inferiores a la edad correspondiente (fenómeno de la sobre edad): se trata de alumnos reprobados, alumnos con trabajo, alumnos que no habían ingresado anteriormente a la escuela. Entre los estudiantes se presenta, además, muy frecuentemente, el factor de riesgo de convivir con uno solo de los padres o de ser criados por otras figuras familiares a las cuales han sido encargados, o de vivir en un internado.

Estas dos observaciones, confirmadas por los datos disponibles a nivel nacional, permiten elaborar algunas consideraciones generales respecto a la perspectiva de la escuela inclusiva en El Salvador:

- a. La escuela salvadoreña debería encaminar la activación de procesos de inclusión enfocados a potenciar su propia dimensión social conjuntamente a la acción de inclusión hacia los estudiantes con discapacidad, buscando así dar respuesta a las condiciones de alta vulnerabilidad y de riesgo de marginación social que estos viven.
- b. El número de alumnas y alumnos discapacitados de la escuela pública y escuelas especiales no es totalmente confiable debido a los límites en el proceso de certificación de la discapacidad y de los

instrumentos de identificación de las necesidades educativas especiales al interior de las escuelas.

- c. Existe dificultad para recoger datos fehacientes sobre la cantidad y la tipología de las personas con discapacidad a nivel nacional, debido a la falta de instrumentos de relevación adecuados, pero también a causa de barreras culturales que tiene la población acerca del tema de la discapacidad, lo que lleva, en ocasiones, a ocultar el problema.
- d. La formación de los docentes regulares está normalmente orientada a la transmisión de contenidos disciplinarios e históricamente está poco declinada hacia las dimensiones psicopedagógicas de la educación, con especial referencia a la necesidad de proporcionar elementos de naturaleza psicopedagógica.

Estas consideraciones confirmaron la consciencia, madurada en diferentes ocasiones de confrontación con los interlocutores locales, sobre la necesidad de los docentes de ser formados, ya sea sobre competencias de naturaleza pedagógico-social o sobre competencias relacionadas a la integración y al apoyo de estudiantes discapacitados en la escuela. Las intervenciones de la Cooperación Italiana y de la UNIBO desde 2005 hasta hoy (tomando en cuenta el proyecto del C.E. República de Haití) han sido orientadas para tratar de responder a estas dos necesidades.

La intervención de monitoreo durante el primer año de proyecto se articuló en cinco acciones según la siguiente escala temporal:

- » Primera fase: Inicio del segundo trimestre de proyecto
- » Segunda fase: Fin del segundo trimestre
- » Tercera fase: Cuarto trimestre
- » Cuarta fase: Fin del cuarto trimestre
- » Quinta fase: Fin del primer año

Primera fase. Inicio del segundo trimestre de proyecto: una mirada al estado del arte de las escuelas piloto en una óptica inclusiva

Algunas observaciones surgidas durante las primeras visitas de monitoreo tuvieron que ver con la presencia de barreras arquitectónicas que obstaculizaban el acceso de los estudiantes con discapacidad, y con el elemento socio-cultural que resultaba ser un factor discriminante, causa de exclusión al interior de la escuela. Una consideración positiva, a pesar de que la mayor parte de las escuelas tuviera que enfrentar grandes dificultades de un punto de vista financiero y de recursos humanos, valoraba el gran compromiso de parte de los docentes y de los directores de las escuelas para garantizar el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas en un contexto social golpeado muchas veces por fenómenos de violencia y reproductor de dinámicas excluyentes.

Los docentes manifestaron frecuentemente que tienen que resguardar la escuela de lo que acontece fuera de las instalaciones a través de cercos seguros y controlados por el ejército, para evitar que entren delincuentes, que pueden robar materiales o actuar violentamente.

Según cuanto surgió en las entrevistas realizadas a los

principales actores de las escuelas piloto y del proyecto, resulta evidente que la escuela desarrolla un rol social fundamental en la vida de los estudiantes, de sus familias y de la comunidad, una función social que va más allá de las tareas educativas ligadas principalmente a la enseñanza de las disciplinas escolares. En especial manera, la temática de la relación escuela-territorio generó un fuerte interés en los docentes y en los directores, quienes desde un comienzo se activaron para buscar alianzas y colaboraciones en los territorios de referencia que pudieran ofrecer respuestas para apoyar el sistema escolar.

Segunda fase. Fin del segundo trimestre: se comparten las primeras experiencias didácticas diseñadas en una perspectiva inclusiva

Después de la primera fase de monitoreo descrita arriba, se desarrollaron tres encuentros departamentales, en tres escuelas piloto, respectivamente en oriente, en occidente y en la zona central, convocando a docentes y directores de las tres zonas. En dicha ocasión, las escuelas piloto de cada zona presentaron las primeras propuestas elaboradas para promover e implementar acciones de educación inclusiva proponiéndolas para compartir y para abrir un debate. A partir de esta fase, el MINED, con el equipo local del proyecto de la UNIBO, brindó asistencia técnica para garantizar el logro de los resultados que cada escuela se había planteado adentro de un plazo de tiempo, sobre la base de los recursos disponibles y de sus propias potencialidades de desarrollo.

Tercera fase. Cuarto trimestre: apoyo a la planificación didáctica

La tercera actividad de monitoreo se realizó con la colaboración de los docentes de la UNIBO y se caracterizó sobre todo por la intención de brindar un apoyo formativo a los docentes más que por la voluntad de evaluar el estado de avance de las experimentaciones didácticas inclusivas declaradas por las escuelas. Además de la visita a los centros escolares, se organizaron talleres durante los cuales los expertos, tomando en cuenta las dificultades detectadas, brindaron asistencia técnica sobre las siguientes temáticas:

- a. Estrategias e instrumentos de la Unidad Didáctica.
- b. Los modelos operativos de la Unidad Didáctica.
- c. Radiografía de una Unidad Didáctica.
- d. La tabla taxonómica y la tabla de especificación.
- e. Programación y proyecto didáctico.
- f. El trabajo de grupo en el aula: relaciones y aprendizajes.
- g. Qué es el trabajo de grupo.
- h. Cuáles son los aspectos positivos del trabajo de grupo.
- i. Programar el trabajo de grupo: decisiones preliminares.
- j. La disposición del aula.
- k. Las dimensiones de los grupos.
- l. Fases de desarrollo del grupo.

Esta actividad de monitoreo evidenció que las principales dificultades encontradas por los docentes se referían en especial manera al componente pedagógico-didáctico del trabajo realizado en el aula. Los docentes pidieron un apoyo

técnico constante, no solamente a través de los expertos de la UNIBO, sino, sobre todo, por parte de los técnicos del MINED, a través del suministro de instrumento, estrategias y metodologías didácticas inclusivas.

Cuarta fase. Fin del cuarto trimestre: recolección de datos cualitativos

Además de la recolección de datos cuantitativos provenientes de fuentes estadísticas del MINED, junto a los técnicos locales referidos, se desarrollaron entrevistas, grupos focales con los diferentes actores de las escuelas piloto que habían participado en las formaciones del primer año de proyecto, para recolectar información estratégica funcional para el desarrollo de la escuela inclusiva. En esta fase, se quiso además controlar las repercusiones que las formaciones realizadas por la UNIBO habían tenido en las prácticas escolares en la fase de inducción del proyecto. Los temas que se tomaron como objetos de investigación fueron los siguientes:

- a. Prácticas e innovaciones pedagógicas.
- b. Eliminación de barreras a la participación y acceso a la escuela por parte de la comunidad educativa local.
- c. Innovación de la organización escolar.
- d. Trabajo en red escuela-territorio.

Las consideraciones surgidas desde el análisis de la información recogida pueden ser reasumidas de la siguiente forma:

- Con respeto al tema de las prácticas y de las innovaciones pedagógicas, los entrevistados especifican cuál ha sido el aporte innovador

proporcionado por el proyecto al cambio de sus prácticas educativas dentro del aula.

- Casi todas las escuelas elaboraron un pequeño proyecto que apuntaba a desarrollar uno o más elementos característicos de la escuela inclusiva, abordados durante las formaciones iniciales. En especial, los contenidos formativos considerados interesantes y funcionales a las necesidades educativas de los mismos docentes, directores y asistentes pedagógicos, han sido relacionados con las siguientes áreas de competencia: diseño educativo a través de la elaboración de unidades didácticas, investigación educativa, realización de adecuaciones curriculares, organización colegiada del trabajo del docente.
- Algunos directores y docentes afirmaron que, a través de las primeras jornadas formativas, habían adquirido instrumentos para desarrollar acciones de sensibilización sobre el tema de la educación inclusiva. Algunas escuelas declararon que habían compartido los elementos aprendidos durante las formaciones con otros centro educativos del distrito al cual pertenecían, incluyendo a las escuelas especiales.
- Los docentes comenzaron a reflexionar sobre cómo la figura del docente de apoyo podía evolucionar iniciando con compartir y planear su propio trabajo junto al docente de aula regular, aunque se percibía un miedo común al cambio y una tendencia a no documentar y sistematizar el trabajo. Sin embargo,

se evidenciaron diferentes casos de docentes comprometidos con registrar los cambios provocados en sus propios estudiantes, a través de la introducción de innovaciones didácticas y pedagógicas.

- Una de las principales dificultades encontradas en la realización y en la introducción de innovaciones en las prácticas educativas tiene que ver con el malestar de muchos docentes y directores frente a problemas de conducta de un importante número de estudiantes, muchas veces determinados por factores socio-familiares complejos y que son condicionantes.
- La participación de las escuelas especiales en la formación facilitó el intercambio de conocimientos y de instrumentos didácticos entre docentes de las escuelas especiales y los de las escuelas regulares: un intercambio sinérgico en un sistema educativo público binario (que prevé por ende la coexistencia de escuelas especiales y regulares), que tiene escasos recursos humanos, materiales y servicios escolares capaces de responder de manera eficaz a las necesidades educativas de muchos estudiantes. Lamentablemente, el nivel de intercambio y de colaboración entre estas dos realidades, hasta hoy, ha sido reducido.
- Los docentes y también los directores expresaron la necesidad de ser formados sobre temas de acogida y de integración de los estudiantes discapacitados.
- En algunas ocasiones, los padres y madres entrevistados expresaron un malestar en relación a las respuestas educativas brindadas a sus hijos e hijas:

en especial manera evidenciaron la existencia de actitudes discriminantes y punitivas en los procesos evaluativos.

“La formación de la UNIBO nos ayudó a despertar el interés hacia nuestro trabajo educativo. Pensábamos que íbamos a una capacitación donde nos dieran recetas, pero, al contrario, recibimos instrumentos para que nosotros mismos creáramos una nueva metodología de trabajo y activáramos un proceso de cambio”. Declaración de docente capacitado.

Quinta fase. Fin del primer año: reflexiones sobre la fase de inducción de las experiencias EITP

La quinta fase de monitoreo⁸ se desarrolló a través de la actividad de los docentes de la UNIBO, luego de la fase inicial del proyecto de escuela inclusiva de tiempo pleno, y evidenció los siguientes aspectos:

- a. El compromiso por parte del cuerpo docente y de los directores en el desarrollo de la escuela inclusiva de tiempo pleno. En la mayor parte de los docentes y de los directores, se pudo observar un fuerte entusiasmo, una gran aprobación de los principios fundamentales de la EITP y una efectiva disponibilidad para comprometerse en este proceso de cambio. Considerando cuánto se evidenció, los docentes de la UNIBO subrayaron la urgencia de responder rápidamente a las expectativas para evitar que los deseos de cambio se transformaran en desilusión.

⁸ Las consideraciones formuladas aquí fueron tomadas de los informes de misión de febrero 2011 del Prof. Luigi Guerra y de las profesoras Federica Zanetti y Manuela Fabbri.

- b. La contextualización de la EITP al interior de los otros proyectos de innovación escolar activados en El Salvador. Las escuelas salvadoreñas, desde hace tiempo, están involucradas en diversos proyectos innovadores, muchas veces financiados por fondos internacionales. Durante las visitas a las escuelas, los docentes de la UNIBO pudieron apreciar los diferentes proyectos llevados a cabo por el actual ministerio y los consideraron todos de sumo interés, además de relevantes por el aporte que dan a la calificación del sistema escolar; sin embargo, evidenciaron el riesgo que aún persiste de que los docentes y los directores interpreten los diferentes proyectos del MINED de manera adicional, sumándolo uno al otro sin tener una comprensión global de ellos. En la fase inicial de la EITP, se relevó un poco de confusión sobre la relación entre un proyecto y el otro. Los docentes de la UNIBO remarcaron que el proyecto de escuela inclusiva por su naturaleza no podía ser (y no puede ser) simplemente agregado a otras acciones sueltas, ya que implica un rediseño del sistema escolar global. Los otros proyectos de innovación escolar, por ende, deberían ser reubicados dentro de la idea de las EITP, permitiendo a los docentes tener una visión orgánica del sistema innovador propuesto.
- c. El cuido de los ambientes educativos y la educación a la ciudadanía. Las infraestructuras escolares (incluyendo pupitres, cátedras, basureros, servicios higiénicos) encontradas, en muchos de los casos, eran verdaderamente precarias. Las escuelas visitadas, sin embargo, por lo general, parecían limpias y los estudiantes están comprometidos con mantener el

orden y el aseo de los ambientes escolares: acciones de gran valor para educar a la ciudadanía.

- d. Objetivos y funciones de los laboratorios didácticos. Por lo general, el riesgo más grande que se detectó con la activación de experimentaciones de las EITP ha sido el de introducir nuevas actividades de laboratorio sin lograr conectarlas a los contenidos disciplinarios, en el plan de las competencias previstas y también con respeto a las metodologías didácticas. Las mismas modalidades escogidas por la escuela para el acceso de los estudiantes a los laboratorios varían entre prever el laboratorio como una modalidad compensatoria para aquellos estudiantes que tienen dificultades específicas en los aprendizajes curriculares y brindar la posibilidad de elegir cuáles experiencias desarrollar con base en los intereses y motivaciones individuales de cada estudiante. Durante las visitas de monitoreo, los docentes de la UNIBO recalcaron que la propuesta educativa de la escuela inclusiva de tiempo pleno no implica en sí la construcción de un nuevo currículo, sino más bien el desarrollo de modalidades más eficaces y pertinentes para permitir que todos logren el máximo de las competencias previstas en el mismo currículo. Esto obviamente tiene sentido también en una perspectiva de revisión y de extensión del viejo currículo.

B. Asistencia técnica y monitoreo durante el segundo año de proyecto

El segundo año de proyecto se desarrolló después de un largo periodo de suspensión. Durante este lapso de

tiempo, como se menciona anteriormente, el proyecto de las EITP promovido por el MINED evolucionó en su etapa de desarrollo y, al mismo tiempo, se realizó el primer año del proyecto “Potenciando la escuela inclusiva de tiempo pleno en El Salvador”, financiado por la Cooperación Italiana, gracias a la experticia científica de la Universidad de Bologna. Cuando se retomó este proyecto, a inicios de 2014, la UNIBO y el MINED tuvieron que tomar en consideración los cambios acontecidos durante el periodo de suspensión acerca del tema de la inclusión, ante todo la evolución del perfil del docente del aula que se estaba transformando en docente de apoyo a la inclusión⁹, lo cual hizo necesario profundizar el rol y las competencias del docente de apoyo de la escuela inclusiva. El tipo de asistencia técnica desarrollada en esta fase se diferenció con respeto a la fase anterior bajo diferentes aspectos. La UNIBO involucró en esta actividad a los docentes del área pedagógica de la UCA. La actividad de asistencia consistió en una tutoría para los docentes de apoyo y para los asistentes técnicos pedagógicos de cada escuela (en algunos casos, también los directores) que participaron en el curso de formación denominado “Diplomado para Docente de Apoyo a la Inclusión”. Especialmente los docentes de la UCA apoyaron a los participantes en la elaboración y sistematización de un trabajo práctico (Project work) acerca del desarrollo de prácticas inclusivas en el aula, requerido por el curso. Dicha sistematización, presentada en forma de tesina, debía contener la descripción de una experiencia didáctica acompañada por un comentario científico, realizado a partir de los conocimientos previos y de las competencias logradas durante el curso por parte

9] Ministerio de Educación 2013, “Lineamientos para la implementación de la estrategia educativa docente de apoyo a la inclusión”.

del docente y del ATP. La tesina ha sido evaluada por una comisión presidida por el Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNIBO.

La asistencia técnica acordada entre la UNIBO y la UCA se desarrolló de la siguiente forma:

- a. Un primer encuentro con cada docente/asistente, con el objetivo de plantear el trabajo de reflexión.
- b. Un segundo encuentro, con el objetivo de reexaminar la reflexión elaborada en una fase avanzada de redacción.

En esta fase, entonces, los asistentes técnicos pedagógicos han sido encargados de un rol importante en la acción de monitoreo y de apoyo a los docentes, en las actividades de formación y de práctica, con la idea de aumentar la capacidad del sistema escolar salvadoreño de ser autónomo en el monitorear y apoyar las actividades de innovación escolar. Esta decisión ha sido tomada para favorecer el proceso de empoderamiento de las figuras clave del sistema educativo, que representa uno de los principales objetivos de la intervención de cooperación.

3.7. Diseño de implementación del Observatorio Nacional de las prácticas educativas inclusivas

El tema del observatorio de las prácticas educativas inclusivas ha sido objeto de reflexión y de proyección a partir del primero año de proyecto, cuando, en un inicio, se compartieron los objetivos con los delegados institucionales y luego se realizaron mesas de trabajo con la participación de los docentes de la UNIBO y de los técnicos del MINED.

La propuesta de crear un observatorio, prevista desde el inicio del proyecto, era funcional al desarrollo de la inclusión escolar, destacada como objetivo fundamental para la política educativa nacional a nivel de las escuelas de todo el país. Para este propósito ha sido fundamental desarrollar un enfoque basado en la detección de las experiencias existentes, a través de la documentación realizada por los docentes y por las otras figuras del sistema educativo, como los ATP y otros técnicos con función de documentalistas.

Estas experiencias podrán ser consolidadas gracias al soporte de intervenciones ad hoc compartidas en red y volverse una colección de praxis para proponer a los docentes y a todas las personas involucradas con la evolución del sistema escolar, también con finalidades formativas. Más que efectuar una recolección de “buenas prácticas” (corriendo el riesgo de documentar solamente experiencias excelentes, resultado de proyectos contruidos de manera artificiosa), se quiso recolectar experiencias educativas caracterizadas por sostenibilidad, basadas en la cotidianidad y compartidas a nivel local. Las actividades del observatorio se integran con aquellas ya existentes que tienen el objetivo de monitorear y registrar la calidad de las experiencias educativas de los centros escolares, para mejorar los servicios, brindar una formación adecuada a los docentes sobre la base de las necesidades surgidas en las evaluaciones y proponer metodologías útiles para mejorar los procesos pedagógicos y de gestión.

El primer borrador de propuesta del observatorio presentó cambios a lo largo del tiempo y de los dos proyectos financiados por la Cooperación Italiana sobre la escuela inclusiva de tiempo pleno (art. 18 y art. 15).

Más adelante, se propone una síntesis para la elaboración del documento marco del observatorio con fecha de marzo de 2013, que comprende aportes de los docentes de la UNIBO y de los técnicos del MINED.

La actividad del observatorio está en evolución continua porque se alimenta de las prácticas educativas detectadas en el campo y se llevó paralelamente a una intervención formativa dirigida a las figuras del sistema escolar involucradas en la documentación educativa. Los contenidos de esta formación se presentan en la sección del capítulo dedicado a los contenidos formativos del proyecto. La actividad del observatorio está documentada en la página web del MINED: <http://observatorio.mined.gob.sv/portal/>.

Observatorio nacional del sistema educativo

Objetivo general

- Generar conocimiento y espacios de participación por medio de la investigación, sistematización, difusión y uso de información para promover procesos de mejoramiento de la educación inclusiva en El Salvador.

Objetivos específicos

- Recolectar documentación de diferente tipología: estadística, jurídica, bibliográfica, relacionada con intervenciones, proyectos, programas en función de las necesidades de implementación de la escuela inclusiva.
- Identificar, analizar críticamente y sistematizar experiencias de prácticas educativas en lo pedagógico, de gestión y de vinculación con el territorio en la escuela, en el núcleo y el territorio.
- Gestionar y promover estudios e investigaciones por parte de actores interesados en los temas educativos y la capacitación de formadores, tanto internos como externos al MINED.
- Producir informes y publicaciones, principalmente a través de una plataforma en línea para la necesaria evolución de los autores educativos.
- Difundir y socializar las prácticas educativas sistematizadas y el nuevo conocimiento generado para la comunidad educativa nacional y a la ciudadanía en general.
- Proporcionar información de calidad para orientar el análisis, fundamentación y la toma de decisiones a nivel local, departamental y nacional.

Funciones del observatorio

- Documentar los fenómenos educativos que acontecen en el país a través de la recolección, catalogación de documentación en papel y digital, que será posteriormente puesta a disposición de la comunidad nacional en específicos Centros de documentación (ubicados en las diferentes sedes de la ESMA) y principalmente a través de un portal específico en la Web.
- Realizar análisis y sistematizaciones a partir de la información presente en el Observatorio con el propósito de satisfacer las demandas de conocimiento que surgen de las diferentes instancias del MINED (en los diferentes niveles: centro escolar, comunidad educativa, departamento, país) y contribuir a la toma de decisiones para la mejora.
- Promover y gestionar investigaciones sobre temáticas educativas relevantes, que serán realizadas por otros actores tanto interno como externo al MINED y que integrarán el Comité Consultivo. Dada la importancia de la dimensión investigativa para el adecuado funcionamiento del Observatorio se considera que progresivamente el mismo Observatorio debería llegar a realizar directamente procesos investigativos.
- Promover espacios abiertos, de uso transparente de la información, de debate y participación variada, para lograr el desarrollo de la educación nacional, con escuelas y contextos más inclusivos.

4. La metodología de intervención utilizada

La metodología desarrollada en el proceso formativo se centra, por lo general, en la intervención de investigación-acción, muchas veces traducida por los interlocutores locales con la expresión “reflexión-acción”, subrayando la importancia de la actitud reflexiva sobre la práctica educativa. Las experiencias escolares maduras en las escuelas piloto representaron caras diferentes del proceso de cambio activado; en diferentes casos, las escuelas tuvieron un efecto multiplicador en las comunidades locales, gracias también al rol desenvuelto por el asesor pedagógico de referencia, quien en algunos casos pudo “contagiar” a las escuelas cercanas, promoviendo la perspectiva inclusiva en los centros escolares a los cuales prestaba su asesoría.

Los docentes, sobre la base de cuanto aprendieron en la fase de formación presencial, fueron invitados a diseñar acciones pedagógico-didácticas inclusivas para insertar dentro del plan pedagógico global de la escuela, de tal manera que pudieron promover un cambio sinérgico con respeto a lo que ya existía. La metodología utilizada durante las formaciones fue principalmente participativa, requiriendo a los actores involucrados compartir sus experiencias y dificultades con relación a las temáticas abordadas.

Los docentes del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNIBO desarrollaron los contenidos ligados a la escuela inclusiva, abordando la complejidad a través de ejemplos concretos y aplicados en diferentes áreas disciplinares: didáctica general y pedagogía especial, antropología de la educación, psicología del desarrollo y educación a la ciudadanía. De esta manera, se buscó promover una

lectura dialógica y problemática de la realidad, capaz de considerar factores de naturaleza diferente y complementaria, haciendo referencia al contexto educativo local. Como ya se mencionó anteriormente, el proyecto está constituido principalmente por actividades formativas en la óptica de la investigación-acción que prevé la experimentación de prácticas educativas inclusivas en 18 escuelas piloto, a través de la alternancia de las siguientes fases:

- a. Formación presencial.
- b. Asistencia técnica y monitoreo por parte de los expertos de la UNIBO y técnicos del MINED.
- c. Momentos de retroalimentación de las experiencias con los interlocutores directos de las escuelas por parte del equipo del MINED-UNIBO.
- d. Modificaciones realizadas en la práctica, a partir de los resultados evaluados por los técnicos del MINED y por los docentes de la UNIBO, junto a las escuelas.
- e. Evaluación final de la experiencia global madurada a lo largo de los dos años de proyecto.

La metodología de la formación a través de la alternancia de las fases descritas responder a dos necesidades fundamentales:

- » Asegurar el dominio de competencias profesionales compartidas sobre el tema de la inclusión por parte de todos los docentes.
- » Garantizar que el proceso de adquisición de las competencias no sea fruto de una simple reproducción cultural, sino el resultado de un

proceso de construcción colectiva del saber en un contexto de experimentación donde se busca afinar las competencias en el campo.

Por estas razones, el plan formativo abarcó dos estrategias paralelas de trabajo: la formación presencial cuyos contenidos han sido presentados en el párrafo anterior y la investigación-acción (IA).

4.1. La investigación - acción

El uso de este enfoque permitió:

1. Conocer el contexto educativo y social de intervención al cual pertenecen los beneficiarios de la formación (técnicos del MINED, docentes de las escuelas piloto, directores, subdirectores y asistentes técnicos pedagógicos). Comprender el contexto implicó visitar periódicamente a las escuelas, identificando las necesidades formativas, las barreras arquitectónicas y culturales que obstaculizaban el proceso de inclusión de los estudiantes. Esta fase de exploración inicial resultó ser, hasta hoy, fundamental en el trabajo de la UNIBO con los funcionarios del MINED involucrados en el diseño de estrategias y de acciones para el desarrollo de la educación inclusiva en el país, ya que permitió reflexionar sobre elementos reales del contexto que hay que tomar en consideración durante la planificación de acciones ministeriales y de futuras normativas.

Además, con toda la información recogida en el campo y obtenida a través del banco de datos del MINED, se elaboró una radiografía de la situación escolar salvadoreña, que ha sido fundamental

también para los docentes/expertos de la UNIBO para el desarrollo de las capacitaciones.

2. Detectar las reales necesidades formativas de los participantes y diseñar con ellos posibles propuestas y alternativas de acción. Para hacer esto, ha sido fundamental aplicar una metodología formativa que promoviera el intercambio, la participación y la interacción. Este tipo de interlocución ha sido usado por los expertos de la UNIBO, quienes realizaron talleres alternándolos con momentos de profundización teórica y reflexiva sobre el análisis de casos propuestos por los participantes. Por último, a partir de las consideraciones finales, los expertos diseñaron sus propuestas de acción.

La experimentación en las 18 escuelas piloto implicó involucrar a las comunidades educativas de los 18 territorios a nivel nacional. Además de formar a los maestros y a los directores seleccionados para participar en el proceso formativo, se propuso involucrar a toda la escuela en el proceso de desarrollo de la educación inclusiva. De igual forma, se reveló que, tal como había acontecido en la escuela República de Haití, las 18 escuelas piloto tuvieron un efecto multiplicador en la difusión de la educación inclusiva en los territorios correspondientes, aunque con un nivel de impacto diferente.

Alcance formativo de la Investigación-Acción

- El proceso de investigación-acción posee un importante valor formativo por las siguientes razones:
- La idea central de la IA es la de comprometer en los procesos de investigación a los sujetos que están involucrados en una situación problemática o de experimentación, para así identificar soluciones, planeándolas y realizándolas en colaboración con los expertos del tema.
- La participación: los participantes son sujetos activos de la investigación, de tal manera que la IA puede ser construida a partir de sus reales necesidades, involucrándolos en la identificación de situaciones problemáticas, en la elaboración de hipótesis de solución y en su realización. La IA implementa, además, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias para el crecimiento profesional. La actividad de IA comporta una intensa divulgación de información y de ideas y combinada con la actividad práctica de campo asume un valor formativo significativo que permite “aprender de la experiencia”.
- La contextualización: la IA parte desde situaciones específicas (por ejemplo la experimentación de una ruta didáctica al interior de un grado o de una escuela) y apunta a la identificación de aquellas condiciones y acciones de cambio que pueden mejorar los resultados. La IA no tiene como fin proporcionar datos generalizables, ya que los resultados se pueden considerar pertinentes solo haciendo referencia a cada contexto específico donde tuvo origen; los datos recolectados, sin embargo, proporcionan información útil para quienes trabajan en contextos parecidos.
- La sistematicidad: existe un circuito metodológico basado en análisis-acción-reflexión-análisis; el resultado de la IA es un proceso continuo de rediseño y de reformulación de los problemas.
- La reflexión: es un elemento esencial para la integridad y la coherencia de las acciones iniciadas y de las decisiones tomadas. Junto a la observación, la reflexión en la IA lleva a una mejoría de la praxis y al desarrollo de las competencias profesionales, generando muchas veces un cambio del punto de vista.
- La circularidad teoría-práctica: las teorías se explicitan y se comparan con la práctica. La reflexión sobre la práctica asume la posibilidad de una teoría que nace desde la práctica y de una práctica que enriquece la teoría.
- La igual dignidad entre los sujetos involucrados en la investigación: la postura del investigador la asume cada uno de los sujetos en acción, porque cada uno elabora su propio saber y participa a la elaboración del saber de los demás.
- La triangulación: se recomienda buscar a una pluralidad de observadores y de actores (en este caso expertos, docentes, técnicos del MINED central, ATP, entre otros) y usar instrumentos diferentes (por ejemplo: entrevistas, grupos focales, diarios de campo, recolección de materiales didácticos utilizados, ayuda memoria de reuniones, muestras de trabajos de alumnos, etc.).

Como se mencionó anteriormente, a causa de limitantes ligadas al contexto y al proyecto, no fue posible realizar una IA con todas las características que definen a dicha estrategia. A pesar de esto, la intervención desarrollada seguramente hace referencia a este enfoque metodológico.

El Salvador se encuentra en una fase de experimentación de la escuela inclusiva de tiempo pleno que apunta a consolidar un modelo educativo local, buscando las soluciones más aptas a las diferentes realidades de su territorio. Por esta razón, una metodología orientada hacia la IA es especialmente idónea porque permite tomar en consideración el contexto y avalar la teoría a través de la práctica, aportando modificaciones, elaborando nuevas propuestas concretas y enriqueciendo la teoría que está a la base de cada experimentación.

La IA requiere un compromiso importante por parte de los diferentes actores del sistema educativo. Así que en esta fase, no es muy sostenible la idea de aplicarla en todas las escuelas del piloto. Sin embargo, invertir en varios centros educativos piloto, distribuidos en todos los departamentos, significa transformar estas escuelas en puntos de referencia a nivel departamental y también en “laboratorios” que puedan generar “prácticas” interesantes para la actividad del Observatorio Nacional. En las escuelas piloto en las cuales se ha realizado el proceso de la IA, se han producido nuevos conocimientos y nuevas competencias sobre las modalidades de trabajo, sobre posibles estrategias con las cuales superar eventuales obstáculos encontrados en las experimentaciones, que pueden ser compartidas con otros docentes para activar nuevas experiencias. Los resultados de la IA pueden contribuir a retroalimentar las políticas

educativas que subyacen al modelo de la EITP y pueden producir material para la formación de los formadores de docentes.

4.2. Sinergia de la acción de la UNIBO con los actores locales y las cooperaciones internacionales presentes en El Salvador

Como parte del enfoque metodológico del proyecto, cabe mencionar la acción sinérgica que la UNIBO trató de promover con algunas instituciones y universidades locales. Recorriendo la historia de la intervención de la Cooperación Italiana sobre la escuela inclusiva en El Salvador, el Consejo Nacional de Personas con Discapacidad representó un interlocutor interesante por su rol institucional de salvaguardar y promover los derechos de las personas con discapacidad, en la fase de diseño de esta acción (art.18) y durante el primer proyecto financiado por la Cooperación Italiana, que comprendió la transformación de la escuela República de Haití en un centro escolar experimental para la inclusión, desde el punto de vista arquitectónico y pedagógico.

Este centro jugó un papel fundamental en el proceso de promoción de la educación inclusiva y ha sido la primera experiencia de escuela inclusiva financiada con fondos de la Cooperación Italiana, a partir de 2005 hasta 2008. La directora de esta escuela, junto a los docentes, tuvo una función motivadora para los participantes de las 18 escuelas piloto durante la fase de sensibilización y de promoción del proyecto. En la fase inicial del mismo, la escuela República de Haití representaba un punto de referencia a nivel nacional para la realización de buenas prácticas de

educación inclusiva, sobretodo de estudiantes discapacitados, justamente por su experiencia previa; por esta razón, durante el primer año, se realizaron visitas guiadas al centro educativo bajo la petición de las demás escuelas piloto.

Con el cambio de gobierno de 2009 en El Salvador, otra institución se comprometió para apoyar la inclusión social de las personas con discapacidad, la Secretaria de Inclusión Social, con la cual ha sido posible encaminar un diálogo constante que, hasta la fecha, acompañó la intervención, a través de la delegada del área de personas discapacitadas. Gracias a un cofinanciamiento, en 2010, una delegación salvadoreña, constituida por el Viceministro, la Directora Nacional del MINED y por representante del Departamento de Personas con Discapacidad de la Secretaria de Inclusión Social, fue invitada a Italia por la UNIBO y EducAid para conocer el sistema socio-educativo italiano que apoya la inclusión escolar y social de las personas discapacitadas. Esta oportunidad ofreció estímulos y ocasiones de comparación en el ámbito de la compleja reflexión existente sobre posibles políticas inclusivas sostenibles en El Salvador. Un elemento de singularidad, con respecto al panorama internacional, que pudiera considerarse una buena praxis de cooperación, ha sido el diálogo constante mantenido entre los diferentes actores de la cooperación nacional e internacional sobre las políticas y los programas estratégicos implementados por el MINED, especialmente acerca del desarrollo de la escuela inclusiva de tiempo pleno, desde 2010 a la fecha.

En diversas ocasiones, los delegados de la UNIBO, en acuerdo con la Cooperación Italiana, han sido involucrados en mesas de trabajo junto a los representantes de otras organizaciones y del MINED, para brindar un aporte técn-

ico y científico a las intervenciones sinérgicas realizadas durante estos años. La colaboración con el MINED brindó a los representantes de la UNIBO la posibilidad de conocer contextos académicos y asociativos del territorio involucrados con el tema de la inclusión escolar y social de las personas con discapacidad y/o en situación de riesgo y desventaja psicosocial.

Un objetivo que acompañó a menudo la presencia de la UNIBO fue sin duda el de crear alianzas con las universidades locales; de hecho, en el transcurso de los años, se desarrollaron múltiples encuentros de conocimiento recíproco, especialmente entre la UNIBO, la Universidad Nacional de El Salvador (UES) y la UCA, los cuales favorecieron su involucramiento en proyectos de cooperación internacional sobre el tema de la formación continua y sobre la realización de periodos de estudio con becas en Europa para los estudiantes salvadoreños. La UCA, durante la segunda fase del proyecto, desarrolló un rol importante de supervisión y de apoyo técnico con relación a los trabajos prácticos de los docentes. El objetivo de trabajar en sinergia con las universidades locales es absolutamente importante para la UNIBO, en la perspectiva de plantear cursos universitarios cada vez más capaces de desarrollar competencias sobre temas ligados a la educación inclusiva; igualmente importante es la sinergia que tiene que ver con la acción del MINED, involucrado en la actualización de las figuras clave del sistema educativo, y con las universidades responsables de la formación inicial de los docentes. Más allá del proyecto, la colaboración encaminada con las universidades locales permitió involucrarlas estructuralmente en algunos proyectos de cooperación inter-universitaria: más en el detalle el proyecto Alfa Trall y el Erasmus

Mundus financiados por la Unión Europea.

4.3. Intervenciones de visibilidad local

La promoción de la educación inclusiva en El Salvador se realizó través de actividades de formación y de asistencia técnica; así como de intervenciones de visibilidad a partir de las entrevistas a los delegados del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNIBO, junto a las autoridades del MINED en los medios locales, en transmisiones televisivas y en la prensa. Es interesante observar cómo a través de entrevistas concedidas por las autoridades del MINED y por los representantes de la UNIBO, involucrados en las consultorías y en las formaciones sobre la EITP, es posible trazar un recorrido del proceso de cambio del sistema educativo salvadoreño y, paralelamente, del apoyo brindado por la Cooperación Italiana a través del aporte científico de la Universidad de Bologna. Una de las principales intervenciones de visibilidad sobre las escuelas inclusivas, que permitió compartir los contenidos fundamentales sobre los cuales se había trabajado a partir de 2009 hasta hoy, fue el Congreso Internacional sobre “El rol social de la escuela”, realizado en San Salvador el 25 de julio de 2013, con el apoyo de EducAid y del MINED. En dicha ocasión, intervinieron representantes del mundo académico del Departamento de Ciencias de la Educación de la UNIBO, de organismos de cooperación internacional y salvadoreños, de instituciones locales, todos involucrados en apoyar el proceso de transformación hacia la escuela inclusiva en El Salvador. En el evento, las intervenciones más significativas fueron, sin duda alguna, aquellas de las escuelas presentes, las cuales ya habían participado directamente en los proyectos sobre escuela inclusiva.

Testimonio de un maestro que participó en el congreso y que había sido involucrado desde 2009 en el proyecto de escuela inclusiva:

“Nuestra escuela comenzó el camino hacia la inclusión en 2009. Viendo la necesidad de atender a toda la población escolar, comenzamos a trabajar en el aula de apoyo con dos maestras que se dedicaban a los niños/as que presentaban necesidades educativas especiales. De hecho, en nuestro territorio, hay un alto porcentaje de niños/as con discapacidad y que viven en situación de estrechez y desventaja social. Todo lo que hemos aprendido sobre la educación inclusiva nos sirvió como base sobre la cual construir el proyecto de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno. La oportunidad del tiempo extendido nos permitió evaluar a nuestras prácticas educativas, las áreas a mejorar a partir de los resultados escolares de los alumnos y de sus comportamientos. Además, la EITP consintió una mayor permanencia de los estudiantes en la escuela, brindando una alternativa a la calle. Un resultado muy importante ha sido la participación de la Red Comunitaria en el proyecto educativo. Logramos cambiar la cultura de la escuela y de la comunidad, a través de un compartir sin barreras, abierto a todos los estudiantes. Estamos enfrentando un largo camino, con muchos desafíos para poder adoptar una cultura inclusiva. Por esta razón, como comunidad educativa, estamos dispuestos a perseverar para ayudar a todos los niños/as que necesitan a docentes profesionales, abandonando la improvisación y el individualismo y escogiendo una propuesta pedagógica capaz de responder de manera diferenciada y contextualizada a las necesidades de nuestros jóvenes. La escuela inclusiva de tiempo pleno nos está permitiendo transformar nuestras aulas en laboratorios, como lugares de traducción de una pedagogía activa, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad

de aprender experimentando.”

4.4. Reflexiones conclusivas y perspectivas de cooperación en apoyo a la inclusión escolar

El impacto formativo, resultado de la intervención de la UNIBO, seguramente ha sido influenciado por la sinergia construida con las acciones del MINED y de los demás organismos de cooperación internacional que han intervenido en apoyo al desarrollo de la escuela inclusiva de tiempo pleno desde 2009 hasta hoy. El tema de la propuesta pedagógica ha sido el que más reforzaron los expertos de la UNIBO, a través de sus consultorías junto a los actores clave del sistema educativo del nivel central y del nivel departamental, tal como lo declararon los técnicos y los delegados ministeriales con los cuales se trabajó durante estos últimos años.

El nivel de conocimiento del contexto educativo salvadoreño permitió identificar en los recursos humanos del sistema educativo una de las principales riquezas del país para un cambio cultural en favor de la inclusión, posible a nivel social solo partiendo de la educación. Desde aquí, la importancia de invertir en la formación pedagógica del docente, reconocida por los técnicos del MINED como un componente fundamental para una implementación eficaz de la escuela inclusiva de tiempo pleno, que sería difícil sin figuras profesionales calificadas.

En este sentido, el proyecto “Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador” asumió un significado importante, tal como lo declaró el Jefe del Departamento de Educación Inclusiva del MINED, quien mencionó entre los principales resultados de impacto

del proyecto: “...el haber contribuido a madurar las competencias sociales de la escuela y de sus profesionistas. A partir del camino iniciado junto a las escuelas piloto hasta hoy, se nota cómo el enfoque inclusivo no sea algo ‘más’ para agregar a lo que existe en la vida de la escuela, sino al contrario, una parte fundamental y necesaria del plan educativo escolar”. Analizando las entrevistas recogidas en el transcurso del tiempo, ya sea a nivel del MINED central o de los centros escolares, surgió una falta de homogeneidad de modalidades de difusión y desarrollo de los principios y de las acciones de educación inclusiva: efectivamente, los contextos sociales de las escuelas, los climas institucionales internos, la profesionalidad y la motivación de las personas involucradas varía en cada zona y en cada escuela. No se está en las condiciones para poder generalizar el resultado de las acciones del proyecto, sin embargo, más allá de estas consideraciones, se puede afirmar, con la ayuda de diferentes testimonios recogidos, que el proceso formativo activado por la UNIBO contribuyó sobre todo al cambio de dos dimensiones ligadas a la inclusión:

- a. La dimensión de la consciencia cultural y pedagógica de un enfoque inclusivo al interior de las escuelas y de las comunidades de pertenencia.
- b. La dimensión de la consiguiente práctica pedagógica y didáctica a desarrollar en el aula y en los centros escolares.

Una de las innovaciones más importantes introducidas por la formación y por la investigación-acción ha sido, sin duda alguna, la de fortalecer el horizonte del significado de inclusión: no más limitado exclusivamente a los estudiantes discapacitados, sino declinado a todas las personas que se

encuentran en situación de riesgo y de alta vulnerabilidad social. En esta segunda dirección, tal vez, el camino para recorrer sigue siendo largo y cansado para el MINED, a causa de barreras culturales que, en determinados casos, son altas y resistentes: aún queda el riesgo de asociar estructuralmente la educación inclusiva solo a la discapacidad.

El jefe del Departamento de Educación Inclusiva del MINED comentó sobre el proyecto: “El proyecto iniciado en 2009 representó una manera concreta y práctica de cómo la política de educación inclusiva del MINED se pueda traducir en realidad a través de prácticas pedagógicas. El proyecto permitió desarrollar una experiencia circunscrita a algunas escuelas, y si ha sido posible en estas, entonces va a ser posible en muchas más (...). A partir de la sensibilización sobre los elementos conceptuales que están a la base de la educación inclusiva, se llegó a tratar el enfoque pragmático de la inclusión en las escuelas. Esto para nosotros es sumamente importante”.

Seguramente, aún queda mucho camino por recorrer, sobre todo acerca del desarrollo de las competencias pedagógicas y didácticas de los docentes. Aún no es posible trazar un balance definitivo sobre cuánto las escuelas piloto son realmente inclusivas, el camino hacia la inclusión es largo y necesita tiempo y experiencias para poder consolidarse y adquirir una identidad en los contextos donde se está experimentando sin obstáculos y dificultades. Justamente por estas razones, la figura del asistente técnico pedagógico asume un rol clave en el desarrollo de este proceso, ya que este es el que conocen los territorios y sus comunidades, es el ATP quien se relaciona a diario con cada una de las escuelas.

Uno de los aspectos estratégicos sobre los cuales el MINED debería seguir invirtiendo es el del acompañamiento y de la asistencia técnica a esta figura clave del sistema educativo, capacitando de manera adecuada a los asistentes técnicos y capitalizando las competencias de aquellos directores, docentes y técnicos del MINED que ya han sido formados sobre los temas de escuela inclusiva.

Lo que está aconteciendo en El Salvador demuestra cómo el proceso hacia la inclusión no es solamente una cuestión de recursos económico-financieros. Los puntos de fortaleza han sido hasta hoy la voluntad política de proponer un cambio de rumbo del sistema educativo y el compromiso, la pasión de centenares de maestros y de directores que cotidianamente desenvuelven su trabajo en condiciones muy difíciles. La transformación más significativa que está ocurriendo, como ya se dijo, es la cultural; seguramente esta requiere de una consolidación a nivel institucional y normativo, pero representa el paso fundamental para consolidar la consciencia social que la educación es un derecho para todos y que en este sentido los procesos inclusivos representan una condición necesaria e irrenunciable, dentro y fuera de la escuela.

Cooperación e Inclusión Escolar

Proyecto "Apoyo a la Promoción y
al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"

PARA UNA ESCUELA DE LA INCLUSIÓN:

LA PROPUESTA DE LA UNIVERSIDAD DE BOLOGNA

Luigi Guerra¹⁰

1. La Universidad de Bologna y la Cooperación Internacional

1.1. La Universidad de Bologna y las Ciencias de la Educación

La Universidad de Bologna, identificada por sus siglas UNIBO, y reconocida como la universidad más antigua del mundo occidental, seguramente es una de las más grandes universidades italianas y desde siempre ha sido clasificada en su país entre las primeras por su elevada calidad científica y didáctica a nivel nacional e internacional.

Su equipo de investigación está compuesto por 5.600 personas, entre docentes y personal técnico-administrativo, los estudiantes inscritos llegaron a 88.000 en 2014, entre los cuales 1.700 cursan doctorados (PhD), y año con año llegan alrededor de 5.000 estudiantes extranjeros que provienen de diferentes países del mundo.

El Departamento de Ciencias de la Educación “Giovanni Maria Bertin” (el nombre de su fundador) es uno de los 33 departamentos del actual ateneo, después de la reforma que transformó a las antiguas facultades en departamentos (antes llamado Facultad de Ciencias de la Formación). Presenta un organigrama de 100 personas (además de 30

^{10]} Actualmente, Luigi Guerra es el Director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna.

becarios en investigación) y alberga a 5.000 estudiantes. El departamento es uno de los pioneros en la materia educativa a nivel mundial, con más de 50 años de experiencia (no contando el reciente cambio de nombre) en la investigación educativa y en proporcionar una formación profesional para educadores, docentes y promotores sociales.

Tiene una competencia vasta en el ámbito de la investigación y de la consultoría, en áreas clave que actualmente están en primera línea en la investigación de policy-making (creación de políticas) a nivel mundial, como la educación de la primera infancia, la inclusión de niños/as con necesidades especiales en ambientes escolares integrados, la pedagogía intercultural y las tecnologías educativas. El trabajo científico y didáctico del departamento se refiere principalmente a cuatro grandes ámbitos disciplinarios: Antropología Cultural, Pedagogía y Didáctica, Psicología, Sociología. Desde su creación, estas áreas han perseguido objetivos de investigación comunes.

En la actualidad, está involucrado en muchos proyectos a nivel nacional, europeo e internacional (Programa Daphne, ALFA Programa III, Programa LLL, Tempus IV, Programa del 7PQ, Programa di cooperación al desarrollo...) y es sede de revistas y colecciones de publicaciones de alcance internacional.

1.2. El Departamento de Ciencias de la Educación y la cooperación internacional

En todo el mundo, las universidades están involucradas en actividades de cooperación, pero normalmente no se trata de cooperación al desarrollo, sino más bien interuniversitaria, con proyectos de investigación internacional,

intercambios de docentes y de estudiantes, y organización conjunta de cursos. Estas actividades son reconocidas por las universidades y les otorgan mérito para ubicarse más arriba en los escalafones nacionales y mundiales, por ende, para obtener más prestigio y más recursos a nivel de las instituciones, de los grupos de investigación y de cada uno de los docentes. En estas actividades, muchas veces, la dimensión de la cooperación deja el espacio a otro ámbito de menor calidad en el aspecto político y cultural, o sea, la exigencia de construir grupos de interés, de conectarse con sedes prestigiosas y competitivas, de entrar en el círculo de los más poderosos, evitando cuidadosamente el ingreso en los circuitos más débiles.

El Departamento de Ciencias de la Educación de la UNIBO se ubica también parcialmente en esta perspectiva y no puede no ser así, ya que no puede correr el riesgo de disminuir su imagen y por tanto la posibilidad de que sus proyectos sean aprobados.

La voluntad de promover (con el financiamiento de la Cooperación Italiana) el proyecto de apoyo a la promoción de la escuela inclusiva en El Salvador posee finalidades totalmente diferentes. Este es parte de los proyectos internacionales (como los de Mozambique, Bosnia, Palestina, etc..) en los cuales el departamento toma en serio el concepto de educación y cooperación, buscando hacerse cargo de los deberes éticos y culturales que deberían caracterizar justamente a quien es educador y cooperante.

Fundamentan este proyecto, de hecho, algunos conceptos que lamentablemente no encuentran mucho respaldo en las redes universitarias internacionales.

El primero tiene que ver con la constatación que la dimensión educativa se volvió progresivamente una dimensión dada por asumida adentro de los proyectos de cooperación: está cada vez más presente, o al menos se declara como tal. Quizás se da también un énfasis en el uso de la palabra, como si el término “educación” implicara ya un elemento imprescindible de cada proyecto. Evidentemente, “educación” se oye como algo bueno, es un concepto difícilmente eliminable, pero que al mismo tiempo corre el riesgo de ser también insípido o indoloro, o sea, de volverse como un agregado decorativo que no cambia la dimensión sustancial de los proyectos.

El segundo concepto indica, entonces, la presencia de la dimensión educativa en cada proyecto de cooperación, no solamente como necesaria, sino también como una presencia “revolucionaria”: por ende, como presencia eficaz, capaz de cambiar radicalmente los enfoques que la cooperación, sea internacional sea descentralizada, y que se sigue manteniendo más allá de las declaraciones. En este sentido, la dimensión educativa está presente en el mismo concepto de cooperación y en la misma idea de cooperación está contenida también la indicación de cuál tipo de educación se está hablando y se tiene que hablar cuando se hace cooperación.

Si se analiza la palabra cooperación, se puede observar de inmediato que literalmente significa “operar con” y es interesante analizar la palabra “operar” (actuar) acompañada por diferentes preposiciones: operar “sobre”, operar “para”, operar “entre”, operar “desde”, operar “a”.

El decir operar “sobre” no es muy apropiado, porque

implica la pasividad del interlocutor y su subalternidad. Lo mismo vale por operar “a” alguien. Operar “para” implica una dimensión fuertemente filantrópica que se vuelve casi obligatoriamente de tipo asistencialista.

Operar “desde” implica un llamado fuerte a su propio punto de partida, tal vez corriendo el riesgo de ser demasiado fuerte, porque llama a su propia identidad y pertenencia. Hay que tener mucho cuidado también con el operar “entre”, aunque de aquí trae origen una parte de la cooperación, porque puede hacer alusión a una especie de rol apostólico de manera impropia (“llevarás el Evangelio entre”).

El operar “con”, el cooperar se diferencia por ser la más radical de estas combinaciones, en este análisis que queda todavía muy superficial. Operar “con” significa operar junto con, por ende, quiere decir suponer una dimensión educativa necesariamente presente porque el conjunto no puede no ser mediado por una dimensión educativa.

Operar junto con no puede que ser dialogar, encontrar, relacionarse, compartir: entonces debe necesariamente llamar a una dimensión educativa, a una interpretación de la educación fundamentalmente diferente de aquella que la interpreta y practica como instrucción.

Esta última interpretación sigue siendo, sin embargo, la que impregna la mayoría de los proyectos educativos de la cooperación internacional.

Esta fundamentalidad está ligada al hecho de que la educación como diálogo, como encuentro, como relación es estructuralmente revolucionaria: no es desde arriba hacia abajo, dirigida desde quienes saben hacia quienes no saben,

como en la tradición de la instrucción escolar y no escolar, sino que es desde abajo hacia arriba. Además, es un abajo del cual el cooperante/educador es parte porque es “con”.

Operar “con” implica un reconocimiento de igual dignidad de todos los interlocutores de la acción educativa, a través del cual la dimensión educativa misma supera los confines clásicos entre docente y discente; al contrario, les da un vuelco al interior de una comunidad de aprendizaje, cuya perspectiva de fondo es la de una educación como empoderamiento. En síntesis, la propuesta de educación como empoderamiento es la de cooperar al fin de no tener más un interlocutor que necesita cooperar con “nosotros”. El “con” requiere que el destinatario de la intervención de cooperación se vuelva capaz de escoger por sí mismo y con quién cooperar.

El fin de una intervención de cooperación establecido, educativamente hablando, es el fin también de cualquier intervención educativa de calidad, aun de aquella de una madre con un hijo: o sea, hacer que el hijo ya no la necesite, que la pueda escoger libremente como interlocutora, sin ser sujeto pasivo en una relación que queda o se vuelve progresivamente de dependencia. Por tanto, si se analiza desde un punto de vista radicalmente educativo, el fin de la cooperación (y esto a veces choca dramáticamente contra las lógicas que hacen sobrevivir los mismos organismos que hacen cooperación) es el de dejar de hacer cooperación, proponiéndose, desde un comienzo, hacer partenariados, que es algo diferente.

En todo caso, es difícil diseñar y realizar una acción que tenga como objetivo paradójico el de ser una no intervención: una

intervención en la cual el fin es buscar devenir verdaderos compañeros de camino y no cooperantes “para”.

Estos conceptos y reflexiones, siempre ubicados dialécticamente entre utopía y sostenibilidad, fundaron y acompañaron la intervención del Departamento de Ciencias de la Educación en el proyecto de apoyo a la escuela inclusiva en El Salvador, y no podía ser diferente, ya que el sistema educativo salvadoreño es un sistema que cuenta con técnicos y docentes muy avanzados, preparados, capaces de programar autónomamente y justamente orgullosos en el defender esta autonomía. Por ende, la intervención del departamento ha sido en realidad una intervención “con” interlocutores totalmente capaces de pretender y de reclamar las razones de un proyecto local, salvadoreño y no importado, sobre la escuela inclusiva.

En la misma perspectiva, la intervención de cooperación desarrollada por el departamento se dirigió constantemente hacia la apertura de contactos con las universidades locales (en especial con la UES y con la UCA), buscando siempre la posibilidad de construir formas de cooperación funcionales para garantizar la continuidad del proyecto gracias al aporte de sujetos académicos locales también después de que se fuera la UNIBO.

Con la UCA se llegó a tener un acuerdo; por lo cual, los docentes de dicha universidad participaron en la formación del proyecto. La UES ha sido involucrada en un importante proyecto ALFA con 18 universidades latinoamericanas, coordinado por la UNIBO. Con ambas universidades se realizó una solicitud de financiamiento al interior de la acción ERASMUS MUNDUS, el cual permitirá a algunos

estudiantes salvadoreños transcurrir un periodo de estudio en Europa.

2. La dimensión pedagógica de la escuela de la inclusión

En este apartado, se presenta la síntesis o “manifiesto” cultural y pedagógico de la consultoría técnica que el Departamento de Ciencias de la Educación de la UNIBO llevó a cabo como apoyo a la intervención que el MINED ha estado realizando en estos años, en la perspectiva de un sistema escolar inclusivo en El Salvador. Las propuestas de los expertos del departamento se han ido progresivamente definiendo a través de la integración entre las competencias logradas en el ambiente italiano acerca de la propuesta de escuela inclusiva y del “tiempo pleno” (propuesta que estaba paulatinamente madurando en El Salvador, volviéndose objeto de una intervención más de la Cooperación Italiana) y los conocimientos adquiridos en El Salvador, a través de la experimentación concreta de modelos de escuela inclusiva en la cual colaboraron la Cooperación Italiana, el MINED y el departamento mismo.

2.1. El fundamento cultural: la escuela del mañana entre inclusión y competitividad

La escuela contemporánea se encuentra enfrentando, en cada país del mundo, tareas educativas que se van diferenciando progresivamente respecto a las tradicionales. Con base en este cambio, se pueden individuar diferentes fenómenos, entre ellos:

- La creciente demanda de competencias de elevada

calidad, capaces de una renovación continua frente al constante aumento de la calidad y de la cantidad de los saberes con los cuales los individuos y las sociedades deben compararse.

- La demanda de una competencia cultural que seguramente aún está fundada sobre enfoques de naturaleza disciplinaria, pero capaz de conexiones que permitan una posibilidad de decisión crítica, de orientación cultural consciente y de conexión de los niveles del saber con los del comportamiento ético-político, individual y social.
- La necesidad de una difusión masiva de niveles elevados de competencia para toda la población, ligada a razones de naturaleza ética (en la perspectiva del derecho a la igualdad) o a consideraciones de naturaleza económico-política (la necesidad de garantizar el desarrollo de cada sociedad a través de la competitividad de la producción y de la calidad de los consumos).
- La demanda de una función social de la escuela en la dirección de una educación a la ciudadanía que asegure la calidad de la vida social. Una calidad entendida como respeto de normas (contra la violencia, el bullying o intimidación, el degrado social), pero también como reconstrucción de formas críticas de identidad colectiva y de pertenencia social y cultural al propio ambiente frente al actual fenómeno de explosión de la diversidad y de progresiva caída de las homogeneidades de valores, de confesiones, de comportamiento cotidiano, que una vez caracteriza-

ban a cada una de las comunidades, al menos de manera aparente.

Frente al aumento y a la diferenciación de las tareas que se le encargan, el sistema de la escuela debe comprometerse en una renovación que lo haga capaz de responder, en términos críticamente integrados, al doble derecho a la igualdad y a la diversidad. Asegurar el derecho a la igualdad significa calificar la tarea tradicional de la escuela de garantizar a cada individuo iguales oportunidades de desarrollo de sus competencias hacia una plena realización individual y social. En esta perspectiva, la escuela debe equiparse para eliminar las barreras al aprendizaje, conectadas con el marco de las diversidades individuales, respetando los estilos y las condiciones de aprendizaje que caracterizan a cada persona. Responder al derecho a la diversidad significa concebir la escuela como un ambiente educativo, por lo menos en parte flexible y entonces disponible para valorizar motivaciones, recursos, perspectivas culturales conectadas con la especificidad de cada individuo y de cada diferente grupo social. Solo una cuidadosa combinación de estos elementos puede dar vida a un sistema escolar capaz de asegurar calidad educativa y, al mismo tiempo, de garantizarla al mayor número posible de personas. Las condiciones para construir un ambiente educativo que responda a lo que hasta ahora se ha sostenido son muchas y tienen que ver principalmente con:

- La calidad estructural del sistema escolar (tiempos, espacios, instrumentos).
- La calidad profesional del personal docente y administrativo.

- La calidad del proyecto pedagógico y cultural que la sociedad confía a las escuelas mismas.

Tomando en cuenta el valioso marco de experimentaciones escolares innovadoras a nivel internacional, el modelo de EITP (que, como se dijo, se fue paralelamente consolidando en El Salvador como una perspectiva institucional de la escuela de la inclusión) hoy parece ser el más acreditado para fundar la perspectiva educativa descrita hasta ahora.

De hecho, este modelo pone al centro la dimensión temporal de la escuela, pero lo hace involucrando necesariamente a todas las demás dimensiones mencionadas. Se vuelve entonces reductivo pensar que la EITP represente una simple extensión de los tiempos escolares, cuando esta, en cambio, involucra estructuralmente la exigencia de recalificación de espacios e instrumentos, de redefinición de los proyectos curriculares y de recalificación profesional inicial y continua del personal docente. En el plan pedagógico, las características que marcan la escuela inclusiva de tiempo pleno podrían ser identificadas como las siguientes:

- El aumento de los tiempos a disposición hace posible un manejo más significativo de los procesos de individualización del aprendizaje, a través de modalidades didácticas diferenciadas, con el uso de espacios/instrumentos para intervenciones especiales y competencias particulares cuando se presentan dificultades causadas por especificidades psicofísicas individuales.
- El incremento de los tiempos a disposición permite diseñar un currículo en el cual tengan espacio, por un lado, la adquisición de saberes disciplinarios

fundamentales y las competencias relativas, por el otro, experiencias de aprendizaje de tipo activo y socio-constructivista, en las cuales los saberes mismos sean declinados hacia la resolución de problemas con características interdisciplinarias, en la dirección de un aprendizaje con características marcadas de meta-cognición y de transferibilidad.

- El aumento de los tiempos a disposición permite introducir en el currículo disciplinario tradicional la nueva dimensión de la educación a la ciudadanía en sus diferentes articulaciones. Una educación a la ciudadanía que mira a la adquisición del marco de normas que regulan la vida social, pero también a la confrontación con aquellos saberes tradicionales (ligados al patrimonio cultural y natural de cada comunidad específica) sobre los cuales se basan las mismas normas y la posibilidad de aceptarlas de manera no pasiva. Una educación a la ciudadanía, más aun, capaz de construir experiencias de participación, solidaridad y cooperación entre los estudiantes, con la idea de que la responsabilidad y la competencia de ser ciudadano acompañan al hombre y a la mujer en cada fase de su vida.
- El incremento de los tiempos a disposición, en fin, permite, en este sentido, pensar en reforzar la presencia de la escuela en la comunidad, en calificar su imagen social, con posibles aperturas también en dirección de una educación permanente y de una formación para los padres de familia.

En el marco de las consideraciones hasta aquí formuladas,

dentro de la idea de EITP, en la riqueza de sus motivaciones y de sus posibilidades de traducción operativa, se encuentra una real posibilidad de desarrollo la perspectiva de una educación inclusiva que se preocupa de asegurar a cada individuo el derecho a la educación, respetando las diversidades individuales, pero también apuntando a construir las condiciones en las cuales se le permita a cada quien una efectiva posibilidad de empoderamiento, de planear responsablemente su propio presente y futuro.

2.2.El modelo pedagógico–didáctico de la escuela inclusiva

Los contenidos que se abordarán están estrictamente ligados uno a otro y expresan características complementarias de la escuela inclusiva. Resulta evidente que estos se pueden practicar de manera ideal dentro de un proyecto de inclusión que prevea el tiempo pleno.

A. La escuela como ambiente educativo para la igualdad y para la diversidad

El proyecto metodológico-didáctico de la escuela de la inclusión se funda en la exigencia de reconocer un doble derecho de los alumnos y alumnas: el derecho a la igualdad y el derecho a la diversidad. Esto conlleva a una interpretación problemática del concepto mismo de escuela. Con base en esta interpretación, la escuela se debe proponer como un lugar de aprendizaje para garantizar la igualdad y como un ambiente de desarrollo para garantizar la diversidad.

Proponer una escuela del aprendizaje significa diseñar un servicio educativo en grado de ofrecer a los propios

usuarios un cuadro sistemático y programático de oportunidades formativas. En esta dirección, la escuela debe tener un proyecto formativo propio, en la cual identifique finalidades específicas, objetivos y contenidos didácticos, y en donde planifique un sistema de estímulos pensados en función de las competencias necesarias para el niño y la niña, y así poder desarrollar un protagonismo autónomo y eficaz propio en el actual contexto social.

Por otro lado, proponer una escuela del desarrollo significa diseñar un servicio educativo en el cual cada estudiante pueda madurar sus experiencias de manera autónoma, original e individual: haciendo valer sus propias curiosidades, su ritmo, su estilo cognitivo y utilice sus propias modalidades exclusivas de crecer y de vivir.

Privilegiar unilateralmente una propuesta o la otra, conlleva graves riesgos: una escuela centrada únicamente sobre el aprendizaje como instrucción vendría a determinarse como un servicio netamente escolar, incapaz de promover la autoeducación, la atención al desarrollo de los recursos internos al estudiante, la investigación y la construcción de una relación educativa específica con cada uno. Por otro lado, una escuela finalizada exclusivamente al desarrollo acabaría con proponerse como una institución educativa basada sobre una pedagogía naturalista, capaz de estimular positivamente solo aquellos que pueden contar con una condición sociocultural privilegiada e incapaz de proporcionar estímulos y propuestas compensativas para aquellos que denuncian ser pobres o subalternos de las experiencias de donde provienen.

Adoptar un modelo metodológico–didáctico, caracteriza-

do por la problematicidad hasta aquí descrita, conlleva, para el personal educativo, la asunción de una rigurosa actitud cultural y profesional; una actitud que se concretiza fundamentalmente en dos maneras distintas, pero complementarias.

La primera, podría definirse con una actitud de investigación-acción y está ligada a la disponibilidad de los adultos a modificarse a sí mismos y a su comportamiento educativo con relación a las diferentes situaciones que los niños y niñas contribuyen a crear. La investigación-acción requiere que, en el trabajo de diseño de las diversas propuestas didácticas, se tomen verdaderamente en cuenta los intereses y las exigencias de los estudiantes reales que se tienen en frente. Solo a partir de la lectura de estos intereses y exigencias, se proponen las actividades y los juegos considerados más eficaces e idóneos para estos. Al término del diseño de las propuestas didácticas, finalmente, deben examinarse críticamente las opciones adecuadas para establecer mejoras en el futuro y así responder a los pedidos que los estudiantes harán explícitamente o implícitamente.

Un camino similar conlleva a una interpretación del currículo, el cual debe verse como el punto de encuentro entre las necesidades concretas de cada uno de los alumnos y alumnas y los sistemas simbólicos-culturales generales que constituyen el conjunto de las experiencias a las cuales la escuela debe hacer referencia. Se especifica que con el término “interpretación del currículo” se entiende una relectura del mismo que permita traducirlo en un documento meramente operativo. El currículo, en efecto, hace explícitas las directivas educativas y

didácticas, a lo largo de las cuales los docentes han elegidos moverse, y luego describe las habilidades (conocimientos, competencias, actitudes) que se piensa son importantes hacer adquirir a los estudiantes, así como las experiencias que ellos propondrán porque dicha adquisición se realice.

El segundo modo donde se concretiza la actitud cultural del docente se refiere a la escucha/relevación y de la paralela valorización de las diferencias. Estas últimas no son más que las características que distinguen a cada individuo de los demás: tomarles en cuenta de manera positiva significa entonces buscar que cada uno tenga las ocasiones (de acción, de conocimiento, de juego, de relación...) que mejor respondan a aquellas características que lo hacen diverso, único, “individuo”.

Dentro a la escuela y al interior de las relaciones que en ella se realizan, es en la relación con los demás, en el descubrimiento de la diversidad de las competencias y de los puntos de vista, que los estudiantes pueden aprender mejor a conocerse y a conocer. En la relación con los demás, en efecto, ellos aprenden gradualmente a evaluar las propias características y también a entender la positividad de las relaciones con los adultos y con los otros estudiantes definidos por otras características distintas.

A través de un adecuado apoyo a estas relaciones y descubrimientos de los alumnos y alumnas, el docente realiza una de sus más altas tareas: aquella precisamente de educarlos en la capacidad de considerar con atención y participar en el aporte de cuanto cada uno sabe, hace, da a los otros, en el pleno respeto de las diferencias, incluso de aquellas ligadas a condiciones que determinan una

diversa manera de desarrollarse y de vivir con los demás.

B. La escuela como ambiente abierto “adentro” y “afuera”

De acuerdo a lo planteado, la escuela inclusiva se caracteriza como escuela abierta “adentro” y “afuera”.

Al mencionar que es abierta “adentro”, debe considerarse que es en una doble dirección:

- a. Hacia los alumnos y alumnas, para leer sus recursos y sus problemas y luego organizar un ambiente didáctico adecuado para estimular y facilitar caminos de experiencias que involucren la autonomía intelectual y relacional de cada uno de ellos.
- b. Hacia su estructura interna, para dar la posibilidad a los estudiantes de más clases y a los docentes de compartir experiencias didácticas, poner en común los resultados alcanzados, estimulando conocimientos, profundizando e interviniendo colegialmente.

En la primera dirección descrita, la abertura se configura como comprensión y disponibilidad de la escuela con relación a las exigencias de cada estudiante; es con base en esta comprensión y disponibilidad, que luego se organizará cada actividad didáctica. En la segunda dirección, la abertura llega a configurarse como una garantía de paso: de un lugar a otro, de una experiencia a otra, de una relación (con ciertos adultos y compañeros) a otra (con otros adultos y compañeros).

Estas diversas formas de abertura son todas finalizadas a la articulación de las ocasiones de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes. La posibilidad de cambio (físico, cognitivo,

social) que estas suponen deberá todavía asegurar, en los modos y en los hechos, la identificación de puntos fijos, de constantes donde los mismos alumnos y alumnas podrán acudir para orientarse en las diversas fases de su vida escolar.

Como ya se ha indicado, la escuela de la inclusión se caracteriza también como escuela abierta por “afuera”. La escuela se abre “afuera” cuando está atenta a la realidad que la rodea, donde vive y opera, y sabe captar conexiones con las diversas oportunidades formativas: formales (agencias formativas complementarias a la escuela) y no formales, es decir, el ambiente natural y sociocultural.

El primer interlocutor a que la escuela pone su atención es naturalmente la familia, con la cual se deben construir relaciones provechosas de colaboración, que se refieren no solamente al desarrollo de cada niño o niña, sino también a la gestión global de la escuela. No se deben olvidar aquellas formas de trabajo común que pueden involucrar diversas figuras familiares: la instalación de los laboratorios; la consultoría en situaciones para la conducción de actividades que recuperen la tradición testimoniada por la memoria de los ancianos; la participación en momentos de la vida colectiva (salidas didácticas, fiestas conclusivas de ciclos y año); la organización y la gestión del refrigerio-almuerzo, cada vez más investido de aspectos educativos para los alumnos, desde el punto de vista relacional y del higiénico-alimentar.

Además, la escuela establece otras útiles relaciones de colaboración con diferentes estructuras educativas: centros sociales, ludotecas, asociaciones, centros de

documentación, entre otros. También presta una constante atención al contexto socio-económico, cultural y natural donde está insertada, creando ocasiones útiles para incrementar los conocimientos e intereses de los estudiantes con relación a lo que les rodea.

Las principales competencias del docentes para desarrollar la interacción de la escuela con el territorio son: el docente posee instrumentos adecuados de lecturas de las competencias de naturaleza curricular conexas con las experiencias territoriales de los estudiantes; conoce instrumentos de análisis de la complejidad de los agentes educativos del territorio; sabe localizar las principales contradicciones educativas originadas en las experiencias territorial de los educandos; puede analizar la calidad de las relaciones educativas que cada estudiante establece con el contexto familiar y territorial; individúa en las relaciones educativas extra-escolares un recurso potencial para el desarrollo global del estudiante, etc.

La escuela de la inclusión establece otra importante forma de abertura estableciendo relaciones con las instituciones educativas que el estudiante frecuenta antes y después de esta. Para garantizar el derecho del alumno o alumna a un camino educativo orgánico y completo se necesita, en efecto, que se realicen formas estructurales de continuidad vertical, o sea, una estrecha conexión entre las diversas escuelas que este frecuenta en el transcurso de los años. Quizás sea útil recordar que, mientras los docentes de las diversas órdenes escolares quedan cada uno en el propio lugar educativo, cada alumno y su familia deben enfrentar, periódicamente, nuevas situaciones escolares, con todo lo que esto conlleva: descubrimiento de nuevos lugares,

de nuevas personas, de nuevas costumbres, de nuevos saberes y de nuevas modalidades de enseñanza.

Para que estos pasos produzcan efectos positivos, es necesarios que los diversos lugares donde el estudiante pasa sean en reciproca sintonía y capaces de acoger, con el mismo, todo su bagaje de experiencias precedentes. Es entonces tarea de cada realidad escolar, y también de los padres de familias, facilitar un paso de informaciones respetuoso de la identidad del niño sobre cuanto él ha ya hecho y aprendido, sobre sus gustos, sobre sus costumbres, capacidades o dificultades.

Con estas condiciones, el estudiante podrá vivir mejor los pasos como signos del propio crecimiento, y no como un simple “traslado” de un lugar a otro o, peor aún, como una erradicación desde un ambiente conocido y amado para ir hacia novedades potencialmente angustiantes.

C. La escuela como proyecto colegial

En este contexto, la idea de colegialidad no se limita, obviamente, únicamente a la necesidad de constituir un grupo de docentes como equipo que se inspire en los criterios de compartir las decisiones de diseño y gestión didáctica de la vida escolar, sino también de la absoluta necesidad de establecer relaciones continuativas con los agentes formales e informales del territorio que no deben limitarse a episódicos intercambio de informaciones, sino que representen más bien la construcción de una colegialidad más amplia, en la cual los agentes escolares se integran con los educadores del territorio formales e informales en la perspectiva de una escuela administrada como proyecto educativo de la comunidad.

La actividad colegial e individual de diseño y de programación operativa de los proyectos elaborados constituye la base esencial para cualquier acción educativo-didáctica al interior de la escuela: es un planteamiento que se contrapone a la improvisación didáctica, a la espontaneidad y a lo genérico. Parte del supuesto quehacer de la escuela significa diseñar y realizar un itinerario formativo que tenga presente la pluralidad y diversidad de los elementos que caracterizan el contexto territorial y socio-cultural de la misma escuela. Quiere decir, tomar en cuenta las exigencias y los recursos de los estudiantes, que son portadores de historias, culturas y lenguajes diversos que deben ser recibidos y valorizados, asegurando el derecho a la “diversidad” y también el derecho a la “igualdad”, para garantizar paridad de oportunidades formativas y que la diversidad no degenera en desigualdad.

- a. La programación educativa y didáctica representa un proceso largo y complejo que involucra a todas las profesionalidades presentes en cada escuela para:
- b. La definición y el compartir de un marco pedagógico-cultural y social que se contextualiza y concretiza en una realidad específica y que representa el trasfondo dentro del cual se realizan las acciones educativas.
- c. La elaboración y conducción de caminos didácticos adecuados a cada situación.
- d. La observación y el análisis del contexto metodológico y conceptual dentro del cual se desarrollan las experiencias.

- e. La evaluación de la efectiva correspondencia que las experiencias propuestas y realizadas tienen con las necesidades evolutivas de cada estudiante y del grupo.

La programación educativa tiene la tarea de localizar y determinar, coherentemente con las indicaciones de los programas y sobre la base del conocimiento de los alumnos, los recursos existentes, las colaboraciones con las familias y con las oportunidades del territorio, las opciones organizativas, de gestión y culturales de cada una de las escuelas funcionales, para promover y sostener los procesos formativos del estudiante, a través de la predisposición de un ambiente educativo capaz de ofrecer adecuadas ocasiones de aprendizaje y de relación.

La programación didáctica de clase, inter-clase o de escuela tiene la tarea de elaborar el diseño de caminos formativos (cognitivos, sociales y afectivos) que debe partir del conocimiento de los estudiantes, de sus experiencias, intereses, motivaciones, para ampliar progresivamente sus conocimientos, habilidades y competencias. Debe prefijarse el alcance, a través de la adopción de estrategias metodológicas adecuadas, de metas de desarrollo en el ámbito cognitivo, afectivo y social. Esto, a través de la actuación de caminos educativos-didácticos ricos y articulados en las diversas áreas de experiencia, donde deben encontrarse espacios amplios y momentos de individualización, que tomen en cuenta las reales exigencias y posibilidades de desarrollo para cada alumno.

Todo esto debe darse en un clima educativo que se caracterice por una actitud común de aceptación, de respeto, de escucha, de ayuda y apoyo, de renuncia a

actitudes directivas y dogmáticas para que los estudiantes puedan vivir sus experiencias, construir sus conocimientos y relaciones en una atmósfera que dé seguridad, confianza y tranquilidad.

D. La escuela como lugar de los “laboratorios”

La estrategia didáctica del laboratorio puede ser propuesta e interpretada, a la luz de las experiencias producidas hasta ahora en los servicios de formación, escolares y extraescolares, por lo menos en dos vías de significado pedagógico extremadamente diferenciado.

Por una parte, el laboratorio corresponde indudablemente a la traducción en términos operativos de las llamadas pedagogías “activas”: es el instrumento por excelencia de una interpretación de la educación que apunta prioritariamente a la estimulación en el estudiante de las capacidades de construir/descubrir directamente cultura, que enfoca el aprendizaje en la experiencia autónoma de los estudiantes. Por otra parte, el laboratorio ha sido largamente experimentado y propuesto como ámbito de instrucción especializada, perseguida por medio de instrumentos específicos, funcional a la reproducción de competencias prefijadas en un contexto global de marca ejecutivo-aplicativa.

Al interior de un modelo pedagógico problemático, es necesario y posible evitar el privilegiar unilateralmente una u otra de las dos interpretaciones, por el contrario, estas deben ser integradas, asumiéndolas dialécticamente a ambas. Esta opción es significativa solamente si la investigación de la integración entre los dos modelos logra asegurar la vitalidad dentro del mismo instrumento. A

estas dos exigencias pedagógicas pueden sumarse: aquella de estimular adecuadamente el desarrollo autónomo del estudiante y la de garantizarle momentos eficaces de alfabetización.

Con esta doble tarea, la activación sistemática de laboratorios didácticos en la escuela de la inclusión asume un significado relevante con relación a los estudiantes y los docentes. En efecto, a los primeros, los laboratorios les pueden permitir:

- a. Realizar caminos didácticos “mirados” con relación a las competencias estructurales de las diversas aéreas de experiencia, armados por los docentes y confiados prevalentemente a la lógica de los materiales, de los espacios, de los tiempos y no a instrucciones verbales.
- b. Valorizar modos personales y producir itinerarios autónomos de organización de los espacios y de los materiales (eventualmente transformados por parte de los docentes en unidad de aprendizaje para la clase entera), utilizando la posibilidad de tener a disposición los laboratorios en tiempos largos y recurrentes.
- c. Experimentar diversas modalidades de socialización con los otros alumnos (viviendo dinámicas individuales, de pareja y de pequeño grupo) en el ámbito de experiencias estructuradas y no estructuradas, guiadas y autónomas.

En esta dirección, los laboratorios representan un momento excepcional de socialización de las experiencias y de los conocimientos: ofrecen al estudiante, por un lado, la ocasión de experimentar los recursos propios y probar

las capacidades personales y, por el otro, la facilidad de observar las soluciones adoptadas por los compañeros y apropiarse de estas.

A los docentes, en paralelo, los laboratorios permiten:

Experimentar estrategias didácticas diferenciadas, en la dirección del saber planificar/administrar caminos de educación estructurada, formal y “directa” y del saber prever/disponer “áreas de estímulos” funcionales a experiencias educativas no estructuradas, informales e “indirectas”.

Desarrollar instrumentos significativos de observación del comportamiento infantil, en respuesta a instrucciones específicas provenientes del docente y como reacción autónoma a los estímulos provenientes de los espacios y de los materiales.

Efectuar reflexiones colectivas y comparaciones sobre las observaciones realizadas, experimentando diversos modos de reutilizar los materiales recogidos en opciones de reprogramación total o parcial de los laboratorios y de los materiales/estímulos colocados en estos.

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

La observación (en una perspectiva de evaluación formativa) es un indispensable instrumento de trabajo para quienes educan y utilizan los datos observados para la elaboración y el continuo ajuste de las opciones de programación educativa y didáctica. La costumbre de observar y “saber observar” induce al docente a relacionar-

se, de manera profesional, con el estudiante y con la escuela, abandonando la casualidad y el individualismo, en favor de una propuesta educativa más consciente y coherente, capaz de responder de manera diferenciada y contextualizada a las solicitudes del primer sujeto mencionado.

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

La observación debe permitir, lo más posible, la obtención de información precisa y atendible. Esto implica la disposición de secuencias operativas que deben tener bien delineado:

- a. Quién, qué y cómo observar.
- b. Cuáles instrumentos se deben utilizar para registrar los datos.
- c. Cómo analizar e interpretar los datos recolectados para evaluar la calidad de los procesos formativos en el acto. Esto impone la construcción de modalidades de observación rigurosas y determinadas de común acuerdo.

Estos aspectos requieren necesariamente momentos de encuentro colegial entre todos los docentes, porque

es a través del encuentro y la reflexión grupal que estos aprende a apoyar y, al mismo tiempo, relativizar las propias impresiones, a interpretar lo que aconteció, a confrontarse con otros puntos de vista y a distinguir los hechos de los juicios, sin estar condicionados por las expectativas personales o de preconceptos.

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

- a. Para ayudar el estudiante a asumir conscientemente sus experiencias hacia la construcción de una “memoria personal” que le permita reencontrar y rehacer las experiencias realizadas y reconstruir su propia historia.
- b. Para compartir la investigación, la reflexión pedagógica y metodológica al interior de la comunidad escolar y la construcción de procesos significativos de autoevaluación, revisión y evolución de la escuela autónoma.
- c. Para el conocimiento del alumno, para poder leer e interpretar aquellos elementos significativos que permitan a los docentes observar su camino evolutivo con la atención necesaria a diseñar, también en una perspectiva de continuidad con las otras instituciones escolares y con las oportunidades socio-educativas del territorio.
- d. Para la comunicación y el compartir del proyecto educativo de la escuela y del proyecto individualizado del estudiante con los diversos protagonistas de

la educación (las familias, las figuras institucionales, etc.).

La escuela debe favorecer y promover, a su interior, momentos de análisis y autoevaluación, en la lógica de una institución apoyada por figuras profesionales capaces de reflexionar, de ponerse en discusión para indagar sobre lo adecuado de la acción educativa desarrollada, con el fin de calificar continuamente la propia acción. La documentación constituye, entonces, premisas y condiciones para el desarrollo individual y de grupo, social y profesional, de todas las figuras involucrada en la experiencia educativa. Esta, donde críticamente y responsablemente es producida y utilizada, promueve una reflexión compartida e innovadora al interior de la comunidad de profesionales (los docentes), permitiendo y favoreciendo la construcción de redes de colaboración entre las diversas escuelas e institutos territoriales.

Múltiples son las modalidades operativas de la documentación: pueden prever la recolección, lectura e interpretación de materiales producidos por los estudiantes (elaborados gráficos individuales y colectivos, transcripciones de conversaciones, cuentos, fotografías, video, entre otros), así como por los adultos (documentos programáticos, diarios personales, observaciones, etc.). Es tarea de los docentes y de las figuras de coordinación y dirección de la escuela identificar las experiencias y los documentos que pueden representar significativamente las opciones educativas de fondo efectuadas, los caminos didácticos actuados y los resultados alcanzados, recomponiéndolos en un cuadro coherente, riguroso y preciso.

F. La escuela como lugar de integración de las diversidades

La escuela inclusiva está abierta para todos los niños y niñas, no importando cuál sea su género, clase, cultura o lenguaje. En ella se encuentra una respuesta educativa adecuada para aquellos estudiantes que a causa del déficit psicofísico o de desventajas socioculturales se arriesgaban o arriesgan a vivir situaciones de hándicap. El proyecto educativo de la escuela inclusiva tiene como objetivo proporcionar a cada uno iguales oportunidades de desarrollo y, al mismo tiempo, permitir que cada quien valore los recursos propios, así como la manera personal de ser y de vivir. En esta escuela, se necesita ir más allá de la cultura del “respeto a la diversidad”, para afirmar con claridad que la diversidad misma está al centro del proyecto educativo y no representa más solamente un elemento marginal de enfrentar con tolerancia y disponibilidad.

Para que estas afirmaciones no queden solamente como declaraciones de principio, se necesita traducirlas a las siguientes acciones:

- a. Prever acciones hacia el reconocimiento precoz de eventuales situaciones de dificultad del alumno, para un diseño de caminos de acompañamiento hacia el mismo estudiante y su familia.
- b. Potenciar las acciones de actualización de todo el personal hacia un proyecto educativo centrado en la valorización de la diversidad.
- c. Vigilar que no se implementen soluciones de integración de la diversidad que se traduzcan en proyectos de mero cuidado o que infrinjan de alguna

manera el irrenunciable derecho a la igualdad de oportunidades.

Evitar interpretaciones de “pedagogía compensatoria” y contemporáneamente respetar el derecho de cada estudiante en ver potenciado al máximo el propio bagaje de competencias cognitivas y sociales.

Garantizar la presencia de personal específicamente formado en función de determinadas categorías de necesidades especiales de tipo físico o psíquico.

Asegurar los apoyos necesarios funcionales y logísticos en términos de calidad de los espacios y de los materiales y del número de las clases y/o secciones.

Sensibilizar a las familias y a la opinión pública.

Calificar las modalidades de colaboración entre servicios educativos, sociales y de salud.

Asegurar el apoyo del aporte público (educativo, social, de salud), incluso fuera de las paredes escolares.

G. La escuela como lugar en el cual la dimensión cultural encuentra la dimensión social

Tareas prioritarias de cualquier clase de escuela son, al mismo tiempo, el aprendizaje y la socialización de los estudiantes. La institución debe perseguir la eliminación de todas las barreras que impiden o limitan la plena realización personal y social del individuo y de la comunidad en la cual se desenvuelve.

Por esta razón, el rol de la EITP en el territorio va más allá de la dimensión de las aulas y de los horarios escolares:

la escuela representa las dimensiones de la educación en todas sus articulaciones, en colaboración con los otros servicios públicos y privados presentes en el territorio y con las familias de los estudiantes.

En esta dirección, la escuela inclusiva se propone tareas de formación permanente y se ubica en un escenario de educación continua que acompaña al individuo y a la comunidad en cada tiempo y en cada lugar.

Sobre la base de estas premisas, hay que agregar de manera estructural dimensiones de competencia social enfocadas en apoyar la tarea general de la escuela, a las tradicionales dimensiones profesionales del docente, enfocadas en la adquisición de competencias disciplinarias y didácticas específicas, en función del rol especial que tienen.

La profesionalidad social del docente tiene que ver principalmente con las siguientes competencias:

- a. Competencias de lectura y de análisis crítico del contexto complejo, social, cultural y económico en el cual se encuentra la escuela.
- b. Capacidades de detección y de interpretación de las condiciones sociales específicas de cada alumno y de los grupos/grados con los cuales trabaja directamente.
- c. Competencias de orden colaborativo y cooperativo con el sistema de personal que trabaja al interior de la escuela.
- d. Facultades de relación y de comunicación con las familias de los alumnos y alumnas con los cuales

trabaja.

- e. Competencias de planificación compleja y de colaboración con el sistema de actores que influyen en determinar la calidad de vida de los estudiantes y con los cuales la escuela cuenta, para un proyecto educativo “de tiempo pleno”.
- f. Capacidades de colaboración con los promotores y los servicios que dan seguimiento a los alumnos y alumnas en situación de déficit certificado o con necesidades educativas especiales por su condición de naturaleza psicofísica individual o por desventaja social.
- g. Competencias de documentación de las experiencias individuales y grupales de los estudiantes y de construcción y comunicación de mensajes de promoción social, educativa, y cultural para las familias y para el territorio.

En síntesis, se trata de competencias que ponen al docente (como individuo y como equipo de docentes) en la condición de diseñar caminos eficaces de conocimiento y de reducción de la desventaja individual y social, a través de acciones educativas para el individuo y para la comunidad. Son competencias que hacen referencia a diferentes sectores disciplinarios específicos (del área pedagógica, psicológica, sociológica, antropológica y de la comunicación), pero que deberían ser logradas prioritariamente en la formación inicial y en la formación continua del docente, a través de un enfoque interdisciplinario que junte las enseñanzas de naturaleza teórica con experiencias prácticas.

Cooperación e Inclusión Escolar

Proyecto "Apoyo a la Promoción y
al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"

LA ESCUELA Y LOS DESAFÍOS DE LA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Roberta Caldin¹¹

Una escuela será inclusiva, cuando hace efectivo el derecho a la educación, porque garantiza el acceso a la escuela y el derecho al aprendizaje sin distinción ni discriminaciones, enfoca la enseñanza como desarrollo de capacidades, respetando los ritmos y estilos de aprendizaje y las condiciones de los estudiantes; lo hace transformando su cultura, organización y propuesta pedagógica, sobre principios democráticos de inclusión, participación, equidad, justicia, respeto mutuo y pluralismo, garantizando que todos los estudiantes tengan éxito en su aprendizaje y transformen la sociedad.

**Elementos para el
desarrollo del Modelo
Pedagógico del Sistema
Educativo Nacional**

M i n e d - 2 0 1 3

¹¹] Roberta Caldin es profesora de Pedagogía Especial en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna y enseña Educación y Rehabilitación, Pedagogía Especial, Pedagogía de la marginalidad y de la devianción.

1. Habitar la curiosidad, promover la inclusión

La inclusión es un enfoque integral que mira la globalidad de las esferas educativa, social y política, que toma en cuenta a todos los alumnos, interviene primeramente en los contextos y después en el individuo, transforma la respuesta especialista en ordinaria, haciendo referencia también al modelo social de la discapacidad y al concepto de “participación” (y/o empoderamiento), el cual pone al centro de todos los procesos de toma de decisiones al estudiante y sus familias. En estas páginas, la perspectiva inclusiva y la educación inclusiva son, a veces, referidas mayormente a la discapacidad, sin embargo, a nivel general, se entienden como propuestas culturales que conciernen a todos los alumnos y alumnas, así como los documentos de la Unesco lo indican, al menos a partir del año 2000 (Unesco, 2000).

Según este enfoque, los escolares de cada país deberían ponerse en una óptica integrada y no fragmentada, holística y no atomística, poniendo el énfasis en la salud y no en las patologías, habilitando y no deshabilitando, en una perspectiva ecológica de la evaluación, haciendo que “sus enfoques educativos se mezclen con las visiones del mundo de sus alumnos, tomando en consideración las opiniones de

ellos, sus actitudes y valores, involucrando completamente sus esferas de vida, incluyendo a la familia y al ambiente a su alrededor”¹².

En este sentido, la inclusión (en cualquier lugar del mundo que la persigan) se caracteriza y se explicita, de manera prioritaria, con una dimensión social: no se trata, por consecuente, de “rehabilitar”, luego socializar, luego hacer aprender, sino de integrarse, contemporáneamente, en un contexto escolar y social rico, con respeto a los docentes, con los compañeros y con toda la comunidad; por ejemplo, el tener acceso y/o estar adentro de la comunidad/grado (de todos) no es únicamente el fin de la educación inclusiva, sino el medio mismo para lograrla¹³. También los autores del Índice para la inclusión (Index for inclusion) escriben que: “[...] la inclusión se refiere a la educación de todos los niños y adolescentes, con Necesidades Educativas Especiales y con aprendizaje normal. El Index brinda una ruta que sostiene el autoanálisis y la mejoría de las escuelas, y se basa en las representaciones del grupo docente, del Consejo consultivo del centro escolar, de los directores, de los alumnos y de las familias, así como de las comunidades presentes en el territorio. La ruta implica un examen detallado de cómo se puedan superar las barreras al aprendizaje y a la participación de cada alumno”. El Index for inclusion es un instrumento de apoyo para el desarrollo inclusivo de las escuelas, un documento (pero también una manera y un método) “para mejorar el ambiente escolar sobre la base de valores inclusivos [...] a través de la construcción de relaciones cooperativas y de la mejora del ambiente de enseñanza y de aprendizaje”¹⁴.

12] Clark C., Dyson A. e Millaward A., 1998; EURYDICE, 2003.

13] Booth T. e Ainscow M., pp. 107 ss.

14] Montuschi, 2004, pp. 511-516.12.

El gran interés provocado por el Index se puede relacionar al hecho de que en ello se debate sobre temáticas inclusivas a partir de la escuela, considerando que el contexto escolar sea el que, en primera instancia, tenga que promover la inclusión y reducir la exclusión, comprometiéndose a corregir el paradigma normalizador/asimilador que sigue caracterizando y permeando a muchas culturas, políticas y prácticas de los procesos de integración escolar y social. Demasiado a menudo, de hecho, la integración sigue declinándose y actuándose sobre/con cambios internos a la escuela, los cuales, sin embargo, no invalidan el paradigma fundamental de la normalidad como modelo de referencia de la institución escolar; esto acontece, de hecho, a pesar de que cada buena intención de quien está involucrado en los procesos de inclusión (de los cuales la integración es una parte); hasta puede ocurrir que, en el esfuerzo de garantizar iguales oportunidades, se active un sistema paralelo y segregado que educa a los alumnos en situaciones de dificultad, negando sus plena integración. Esta es también la razón por la cual, si bien es deseable que cada vez más Estados se encarguen de los estudiantes/personas con déficit, sin embargo, no se puede negar que el camino de la integración tenga que proceder hacia aquello de la inclusión, manteniendo alta la atención hacia todos los estudiantes y todos los menores de una comunidad.

La necesidad de hacer de la integración un estilo de encuentro entre países, sin aquella presunción circunscrita que pudiera derivarse de muchos años de ser pioneros y tener una consolidada experiencia inclusiva, se encuentra también en las reflexiones actuales sobre las mejoras cualitativas de la integración en Italia, que llama a (re-) conocer las experiencias de otros países, sobre todo de

aquellos que no tienen una memoria histórica sobre procesos inclusivos y que mantienen, con respeto a otras experiencias de integración, un margen conspicuo de originalidad.

No se quiere, además, olvidar que la perspectiva pedagógica de la inclusión encuentra en la cooperación internacional (sobre todo si es planeada, actuada y monitoreada por las mismas universidades públicas) un camino privilegiado para trabajar con el propósito de que los contextos se vuelvan facilitadores y competentes.

En esta perspectiva, el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna co-inició en El Salvador (América Central) un proyecto de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, en colaboración con el Ministerio de Educación salvadoreño (MINED), formando docentes, directores de escuelas, asistentes técnicos pedagógicos, funcionarios técnicos del MINED; promoviendo la puesta en marcha y el monitoreo de experiencias piloto en las escuelas.

Además de la cuestión de la pobreza y de la inaccesibilidad a la escuela, uno de los aspectos centrales de la perspectiva inclusiva, a nivel mundial y entonces también en El Salvador, sigue siendo los problemas de aprendizaje, ya que el grupo de referencia no es únicamente el de los alumnos con discapacidad, sino que se extiende a todos aquellos que tienen desventajas al interior del contexto escolar y social.

Se identificó, a nivel mundial, que la mayor parte de los menores que asisten a la escuela tienen problemas específicos, constituyendo una población en la cual las dimensiones problemáticas o, en todo caso, aquellas que

necesitan de una intervención educativa individualizada, superan a las ordinarias.

Los estudiosos reconocen la didáctica como un lugar (universal) en el cual puede darse la familiarización de/entre todos los estudiantes, o sea, aquel conocimiento directo que permite disminuir los estereotipos, la evolución de los imaginarios personales y sociales, un conocimiento realístico de las situaciones sociales de desventaja, de marginalidad, de desviación y/o de discapacidad. Los investigadores comprometidos en esta área consideran que dentro de la escuela la reducción del hándicap para un estudiante que tiene una desventaja o un déficit pueda/tenga que ser acompañada por una igual reducción para aquellos que no tienen déficit: tener un imaginario distorsionado de los demás estudiantes o de los “pares” es un hándicap, como tener perjuicios a priori con respeto a los “extranjeros” o a los menores en situación de desventaja. La atención, entonces, debe ir en la dirección de promover la reciprocidad del avance de la calidad de los aprendizajes y de la educación, sin antinomias.

La escuela debería asumir como su deber reducir el hándicap y las desventajas, integrando en el centro escolar esta necesidad que no es únicamente física y jurídica, sino también cultural y científica. En necesario y urgente, entonces, planear y promover acciones de familiarización (en el sentido antes mencionado) que tomen en cuenta, para todos los estudiantes, la posibilidad de estar con los coetáneos en grupos heterogéneos, de aprender de los demás, de compartir con los demás, de construir pertenencias, de cruzar identidades que permitan coevoluciones, reducir perjuicios, y encaminar proyectos de vida en la comunidad

de pertenencia.

El trabajo principal de los responsables de proyectos de cooperación y educación inclusiva en el futuro estará orientado a la formación con/de los padres de familia (todos, con hijos discapacitados o no) de los docentes, de los directores de escuela, aumentando la voluntad de buscar “juntos” soluciones óptimas para los menores, conscientes de que la búsqueda del bien común incluye también el bien de los individuos. Una de las dificultades mayores de los proyectos de cooperación internacional de educación es el de encontrar un camino para que las experiencias pioneras se vuelvan praxis comunes con recursos y apoyos internos que vienen del país mismo; esto, entonces, es un objetivo también de un país como El Salvador, así como se describe en el aporte de Luigi Guerra. Uno de los obstáculos a los procesos inclusivos deriva de la escasez de asociaciones de discapacitados o de familiares de discapacitados. Muchas veces, de hecho, para poder tener acceso a los recursos adecuados, es necesario que los padres de niños y/o niñas con discapacidad o en dificultad se constituyan en una asociación.

La promoción y el potenciamiento de asociaciones es un compromiso que se debe asumir cuando se trabaja en otros países; el rol de las asociaciones es imprescindible y, como bien se sabe, a menudo funciona para dar impulso y adelantar la misma legislación (así ocurrió en Italia y en muchos otros países).

En El Salvador, hay testimonios valientes, docentes, directores, asistentes técnico pedagógico, documentalistas, funcionarios ministeriales, mujeres y hombres que

contagian con su pasión relacional la sensibilidad educativa, la sabiduría y el equilibrio pedagógico; entusiastas, creativos, competentes; ellos encaminan “pensamientos” para y con los estudiantes desventajados y/o discapacitados.

Desde estas situaciones, se debe aprender a recuperar la pasión, el entusiasmo, la sensibilidad, la utopía, el deseo de recomenzar, que ayuda a renovarse y a repensar en los singulares procesos de integración, llenos de matices impredecibles, optimizando lo que funciona, repensando lo que hay que mejorar.

Las nuevas generaciones de docentes que hoy están en las escuelas italianas no se pudieron beneficiar de la luz del nacimiento de la integración escolar, ni del entusiasmo de los procesos sociales inclusivos (como la integración laboral, por ejemplo), como al contrario está aconteciendo en algunos países de América Central y de América Latina (El Salvador, Brasil...) o en algunas zonas del área de Magreb (Rabat o Tunisi, por ejemplo), en las cuales el fervor de pioneros da impulso para una global renovación inclusiva en el plan social y político. Esta renovación adquiere un valor agregado si es reforzado por la curiosidad hacia las experiencias de otros países, la cual implica humildad del saber de uno (que es siempre parcial) y de la experiencia de uno mismo y se caracteriza como acogedora hacia lo “nuevo” de todos los días.

Desde este “nuevo” se debe entonces volver a aprender. Que se trate de un país en desarrollo o de una nueva fuente desde la cual sacar saber y competencias, con curiosidad: “[...] El conocimiento al cual hacemos referencia debe llevar beneficio a quien es objeto de conocimiento. El

conocimiento de la pobreza tiene que traer beneficio a la pobreza. No es únicamente un imperativo ético. Es también una debida elección metodológica. El conocimiento no puede ser aquello que nos hace dueños de otros. El conocimiento nace del buscar entender a los pobres del mundo –los indigentes, quienes no tienen patria, ni trabajo, ni salud, ni fuerza, ni voz, ni derechos...– y en devolver lo que tratamos de entender a los pobres del mundo. Los conocimientos nacieron desde la curiosidad para quienes viven una diversidad, que tal vez les margina y obstaculiza; en el buscar entender, y en poner los resultados al alcance de quienes viven la diversidad. Que, en cambio, puede enseñarnos la esperanza. No nos encerremos en los confines geográficos de nuestro país... Miremos más allá de la frontera. Y posiblemente no únicamente hacia los países ‘fuertes’, que seguramente tienen mucho para enseñarnos. También hacia los países ‘débiles’, que podrían sorprendernos y sacudirnos del estar demasiado aferrados a nuestras costumbres culturales. Los desafíos que vamos a encontrar involucran ciertamente al proceso intercultural. Nosotros tenemos algo para decir y para escuchar [...]”.¹⁵

2. Integrar, incluir, humanizar en/los contextos educativos: las referencias internacionales

Después de la Conferencia Internacional de Salamanca sobre las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), la palabra “inclusión” aparece en la mayoría de los documentos internacionales¹⁶ e indica cómo todos los

niños y los adultos con discapacidad y/o en situación de desventaja tienen el derecho de ser educados en contextos regulares¹⁷; la misma *Convention on the Rights of Persons with disabilities*¹⁸ reconfirmó cómo la inclusión es una cuestión que pertenece a los derechos humanos y el camino privilegiado para combatir cada forma de discriminación; sin embargo, las diferentes interpretaciones del concepto de “educación inclusiva” determinan la elección y la toma de decisiones políticas y de prácticas educativas muy diferentes entre los países.

Hablando de inclusión, es necesario hacer referencia, además, a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹⁹ ya mencionada, a la Declaración de Madrid (2002), uno de los documentos más interesantes por las propuestas inclusivas que hay y que se basan en el “humus” de los derechos para todos (más que en el de los derechos individuales). El documento remarca el rol de la institución escolar, la cual, para muchos menores, constituye la única oportunidad educativa de su vida, el inigualable contexto en el cual adultos significativos y/o figuras educativas pueden cuidar de la nueva generación, provocando factores protectores del desarrollo, generadores de resiliencia.

Desde un punto de vista conceptual, en la Declaración de Madrid, la dimensión prioritaria de la inclusión queda dentro de la corriente de los derechos humanos (no discriminación más acción positiva igual a integración social ha sido un slogan básico del documento) que resultan siempre desconectados de lógicas de emergencia y/o de la

15] Sacado de una carta que Andrea Canevaro, Presidenta ad honorem de la Sociedad Italiana de Pedagogía Especial, envió a los asociados en el principio de 2009, invitando a seguir ampliando el camino cultural inclusivo realizado en Italia.

16] OCDE, 1997, 1999; UNESCO, 2003.

17] Naciones Unidas, 1993.

18] Naciones Unidas, 2006.

19] Naciones Unidas, 2006.

necesidad contingente: “no discriminación” significa, por ende, iguales derechos, no igual trato o igual respuesta, ya que se pueden tratar las diversidades con enfoques diferentes, siempre garantizando los mismos derechos, en la manera mayormente oportuna y enfocada para cada uno, y en los contextos en los cuales vive. Como ya habían afirmado Stainback y Stainback, la inclusión se piensa como una modalidad existencial, un imperativo ético, un derecho basilar que nadie debe ganarse; por lo consiguiente, no es necesario demostrar el valor pedagógico de la vida en comunidad y del aprendizaje en una escuela común. Más bien, es un deber de los jóvenes y de las comunidades remover las barreras y los obstáculos que impiden la inclusión social, brindando los recursos y los apoyos adecuados para que los niños y niñas con discapacidad crezcan en ambientes inclusivos²⁰; en esta perspectiva, se ubica también el trabajo comprometido que está desarrollando el MINED con la Universidad de Bologna.

Los estudiosos anteriormente mencionados opinan que la noción de inclusión es un imperativo moral que no depende de los resultados y de las pruebas empíricas de las investigaciones científicas: “[...] la inclusión es una manera de vivir honestamente, éticamente y con equidad” y ellos proponen un paradigma ético según el cual “todos los individuos tienen el derecho moral de ser educados en la escuela regular y la inclusión es el contexto ideal para realizar dicho objetivo”²¹; por muchos aspectos, este enfoque se acerca al de Barton, quien afirma que la educación inclusiva no debería ser una individual o frágil aspiración sino una

“esperanza colectiva”²².

La inclusión es también la clave educativa principal a través de la cual potenciar la calidad global del sistema educativo, resaltando las temáticas de igualdad²³; este principio está ampliamente compartido por teóricos (tanques de pensamiento) y policy makers, aunque falte todavía una plena comprensión con respeto al significado de la inclusión y, aun más relevante, con respeto a las implicaciones que esta conlleva sea a nivel político o a nivel operativo²⁴.

En la perspectiva inclusiva, es importante enfocarse en las situaciones de problematización, de dificultad y de discapacidad por dos razones: los estudiantes que viven dichas situaciones siguen sufriendo discriminaciones en la escuela y las prácticas de exclusión se vuelven mayormente visibles en una “línea de clase, raza, etnia e idioma, discapacidad, género y sexualidad y posición geográfica”²⁵; es también necesario recordar cómo, en la historia, las personas con dificultad muchas veces han sido marginadas por la sociedad y como ellas han tenido que luchar duramente por sus propios derechos. Sin embargo, solo parcialmente, la inclusión tiene que ver con las personas discapacitadas en las escuelas regulares; más bien, tiene que ver globalmente con la realización de un sistema educativo inclusivo: cómo los cambios tengan que acontecer y cuáles tipos de cambios se requieren, quedan dos de las interrogantes principales que enfrenta quien está involucrado en la lucha a favor de la

20] Stainback y Stainback, 1990, pp. 71-87.

21] Ibid.

22] Barton, 2001 a, p.4.

23] OCDE, 2004; UNESCO, 1994, 2003.

24] Ainscow & Booth, 1998; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Barton, 2001a e 2001b; Campbell, 2002.

25] Slee, 2001, p. 116.26 De Anna, 2007.27 Ainscow et al., 2006; Armstrong, 2003; Giroux 2001; Slee, 2007.

inclusión social²⁶.

El uso de la expresión “educación inclusiva” es reciente también en el contexto italiano²⁷: históricamente el término “inclusión” en Italia ha sido utilizado en relación a la inclusión social, sin ninguna referencia clara a la educación; por ende, se necesita crear una terminología que logre incluir a su interior, ya sea el significado amplio del enfoque inclusivo o de las conexiones con la integración escolar²⁸.

En esta perspectiva, la educación inclusiva no puede encargarse únicamente de cuestiones que conciernen a la enseñanza y al aprendizaje, sino que debe también explorar las teorías y las ideologías que orientan a las acciones de los docentes y debe tomar en cuenta las problemáticas relativas a qué es la educación y cuáles son sus presupuestos fundamentales²⁹, lo cual está contemplado en el Proyecto de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno en El Salvador.

Cigman (2007) hace una distinción entre tres diferentes tipos de inclusión: radical, moderada y la posición de la UNESCO. La autora afirma que la primera posición puede ser identificada con el trabajo del Centro de Estudios de Educación Inclusiva (CSIE, por sus siglas en inglés), cuyos miembros sostienen el cierre de las escuelas especiales y la educación de todos los niños y niñas en las escuelas regulares. La segunda posición, o sea la moderada, es sostenida por Mary Warnock, quien opina que para los niños con una discapacidad muy compleja, la escuela

regular puede ser un “potencial catastrófico”³⁰.

La tercera posición, en cambio, no se enfoca más en el obsoleto debate entre escuelas especiales y escuelas regulares, sino que se enfoca en la necesidad de reformar la escuela, una escuela que tenga la capacidad de acoger y encontrar a todos los estudiantes, cada uno con sus características. Según esta perspectiva, las escuelas especiales también contribuyen plenamente a la perspectiva inclusiva; al mismo tiempo, ellas pueden representar el empuje propulsor a su superación, en el momento en que se vuelva posible experimentar formas plurimodales de inclusión escolar, tal como está sucediendo en El Salvador, gracias a la experiencia de las escuelas piloto involucradas en el proyecto EITP y también a la gran reflexión sobre los docentes de apoyo que podrían y deberían ejercer su función adentro de las aulas “regulares”.

Con respeto al ámbito de la discapacidad, interesa recordar que la educación inclusiva tiene como supuesto teórico el modelo social de la discapacidad, que nace en los años setenta con Oliver (Oliver 1990, 1992), en contraste con el modelo biomédico; este paradigma evidencia la diferencia entre la condición biológica (lesión) y aquella social (discapacidad); promueve la participación directa de las personas discapacitadas y de sus familias en la toma de decisiones políticas; enfoca la atención en la eliminación de las barreras económicas, políticas y sociales que se añaden a la condición personal de sufrimiento y de dificultad.

Una señal de cambio a nivel europea es la importancia dada a la perspectiva pedagógica en el proceso de descripción de

26] D'Alessio, 2009; Barton & Armstrong, 2007.

27] Caldin, 2004a, 2004b, 2007a, 2007b, 2012; d'Alonzo, Caldin 2012; Canevaro, 2006, 2007; Canevaro e Mandato 2004; Ianes, 2005; Ianes e Tortello, 1999, Medeghini 2006, 2008.

28] De Anna, 2007.

29] Ainscow et al., 2006; Armstrong, 2003; Giroux 2001; Slee, 2007.

30] Booth e Ainscow, 2002.

la discapacidad: las declaraciones diagnósticas deberían, de hecho, fundamentarse en los elementos de funcionalidad, subrayar los aspectos positivos del sujeto, referirse al conjunto de la persona en su integralidad, evitando etiquetar y categorizar, de manera que lo que se le ofrezca vaya a reforzar a los aspectos que mayormente le puedan ayudar a adaptarse al ambiente. El paradigma biomédico, del cual la misma ICF³¹ manifiesta claramente los límites, se basa en una teoría que imputa el déficit al individuo, mientras que el modelo social interpreta la discapacidad y/o el disturbo y/o la desventaja y/o la dificultad como producto de una interacción entre la persona y el contexto donde ella vive.

Según esta perspectiva, la propuesta del Index for inclusion es radical y se orienta hacia la superación del concepto de “necesidades educativas especiales” (NEE), ya que estas se insertan en un marco de referencia que sigue considerando la discapacidad como un problema del individuo, y propone remplazar la expresión NEE con la de barreras al aprendizaje y a la participación, atribuyendo a los contextos la responsabilidad de facilitar (volver accesible) u obstaculizar la participación social de cada uno³².

Los autores del Index afirman que la inclusión se refiere a la educación de todos los niños y niñas, así como de adolescentes, con necesidades educativas especiales y con aprendizaje “normal”. El Index ofrece una ruta que sostiene el autoanálisis y la mejora de las escuelas y se basa en los imaginarios del grupo docente, del Consejo Consultivo, de los directores, de los alumnos y de las familias, además de las

comunidades presentes en el territorio. La ruta implica un examen detallado de cómo se puedan superar las barreras al aprendizaje y a la participación de cada estudiante.

La perspectiva y la educación inclusivas se refieren a un modelo complejo de discapacidad, en el cual aprendizaje y socialización caminan juntos, enganchándose también al proyecto de vida, a la vida del grado y de la comunidad, brindando ocasiones de conocimiento directo para que se construyan redes de integración que potencian los procesos de aprendizaje: la “familiarización” entendida como conocimiento mediado/cercano de las personas que se encuentran en situaciones problemáticas favorece su protagonismo, permitiendo disminuir los estereotipos, hacer evolucionar los imaginarios personales y sociales; sin embargo, para satisfacer un objetivo como este, es necesario que los contenidos escolares no sean autorreferenciales, sino enganchados a un proyecto de vida global y que el aprendizaje sea valorizado como proceso infra individual e inter individual que se da en la interacción y en la confrontación con los demás. Se conecta con esta perspectiva el tema de la formación profesional que, en El Salvador, puede ser desarrollado y potenciado. En las escuelas salvadoreñas, involucradas en el proyecto de EITP, existen ya muchas experimentaciones “de base” y “avanzadas” que pueden seguramente favorecer la puesta en marcha y el desarrollo de una formación profesional sostenible y a la puerta de muchos estudiantes.

Ya que se trata de un derecho, la inclusión exige que sea garantizada a todos, dentro de una comunidad que participa; no es posible sostener la (falsa) problemática que ve la contraposición entre escuela inclusiva y escuela

31] *Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y Salud (International Classification of functioning, disability and health, ICF) de la OMS, 2001.*

32] Booth e Ainscow, 2002.

meritocrática. El mérito, de hecho, no puede ser el talento enterrado que no encuentra nunca un obstáculo, ni un conflicto; talento y mérito caben en la dimensión social y el mérito se puede llamar así cuando en la dimensión social encuentra el obstáculo, el conflicto, la traba³³.

El Index propone también una idea amplia de apoyo, interpretándolo como cada actividad que aumenta la capacidad por parte de la escuela de responder a las diversidades de los alumnos. Brindar un apoyo individual representa únicamente una parte del esfuerzo para aumentar la participación de los mismos³⁴ y, según los autores, cuando la participación de todos los alumnos está garantizada, la necesidad del apoyo individual disminuye. En este sentido, las experiencias de muchas escuelas salvadoreñas resultan ser muy emblemáticas: el acompañamiento y la enseñanza entre pares o a través de la tutoría de los mayores hacia los más pequeños pone en evidencia una modalidad común de ayuda mutua bien realizada, organizada y distribuida, capaz de hacer avanzar a todos los estudiantes, también los que están en dificultad.³⁵

3. Integración e inclusión

A pesar de ser muchas veces utilizados como sinónimos, los términos integración e inclusión expresan diferencias

substanciales. Como se indica en otras publicaciones³⁶, efectivamente el concepto de integración:

- Se refiere al ámbito educativo en sentido estrecho y a cada uno de los alumnos discapacitados.
- Interviene antes sobre el individuo y luego sobre el contexto.
- Aumenta una respuesta especialista, haciendo referencia a un modelo psicológico de la discapacidad y a una visión compensatoria.

En el ámbito pedagógico, estos supuestos hacen reflexionar sobre el hecho de que la integración escolar alcanza parcialmente el objetivo de la participación social y del reconocimiento de las oportunidades pares de los estudiantes con desventaja y/o discapacitados. Considerando que el recorrido hecho en este ámbito permite un balance suficientemente positivo y constructivo, es necesario explicar las estrategias y los procesos que se han revelado funcionales a estos objetivos y re-experimentarlos, adaptándolos en otros contextos y situaciones de vida. Los menores en situaciones problemáticas y/o con discapacidad, de hecho, piden tomar parte en la vida escolar, pero también en todos los otros contextos sociales: el trabajo, los lugares de encuentro, las actividades de tiempo libre, el deporte, la cultura, el transporte, los viajes, etc.

En esta perspectiva, resulta más oportuno hablar de inclusión como de un enfoque global que:

- Mira a la globalidad de las esferas educativa, social y

33] Canevaro, 2006; 2008; 2009.

34] Booth e Ainscow, 2002, p. 114.

35] *Las experiencias actuales, como por ejemplo en el Centro Escolar "Rafael Osorio Hijo", la Escuela "Concepción de María", República de Haití, entre otras, representan una modalidad irrenunciable para potenciar comportamientos imitativos-colaborativos, el deseo de conocer, para potenciar equilibradas tensiones competitivas de grupo.*

36] Caldin, 2007a, pp. 167-186, 2007b; 2012; d'Alonzo, Caldin 2012.

política.

- Toma en consideración a todos los estudiantes.
- Interviene primeramente en los contextos y luego en el individuo.
- Transforma la respuesta especialista en ordinaria, haciendo referencia al modelo social de la discapacidad y al concepto de empoderamiento, el cual pone al centro de todos los procesos de toma de decisión a la persona con discapacidad misma y a sus familiares³⁷.

La perspectiva inclusiva, por ende, revela la elección de un modelo antropológico que tutela hombres y mujeres, niños y niñas, que concierne a todos los alumnos y alumnas sin distinciones (porque la instrucción y la educación son un derecho de todos) y, al mismo tiempo, los considera de manera diferente porque cada uno trabaja y tiene derecho a trabajar, siendo apoyado en el desarrollo de sus potencialidades; pero este modelo choca contra decisiones de carácter económico que exigen modelos de escuela funcionales a las lógicas de mercado. El riesgo para los estudiantes es que se piense en una alfabetización solo instrumental, esencial (que lava las conciencias y enfatiza los aflatos bonistas), sin encargarse de la perspectiva inclusiva en una perspectiva ecosistémica. De tal manera, sin embargo, el inclusivo corre el riesgo de catalogarse como un campo de debate más que como un fértil terreno comunitario. Ni propuestas culturales adecuadas ni recursos oportunos (humanos y económicos), ni tampoco políticas que amparan a las personas que están en mayor dificultad ayudan a continuar en la elección ético-política del compromiso inclusivo.

^{37]} D'Alessio, 2005.

El Salvador, en cambio, encaminó políticas inclusivas de manera muy valiente, promoviendo culturas y prácticas oportunas adecuadas para la inclusión, realizando formación para todos los adultos que se relacionan con el proyecto de Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno.

Habría que mencionar que el trabajo realizado en Italia para la integración y para la inclusión (hablando cronológicamente), a partir de la Ley 517/1977, no representa un logro heroico, ni una experiencia “admirable”. El término inclusión fue oficializado, por primera vez en el ámbito educativo y reconocido a nivel social y cultural, en 1994, con la Declaración de Salamanca (que señala el inicio de un cambio y de una renovación en ámbito pedagógico y cultural); este documento reconduce la atención hacia la diversidad, entendida como valor en sí mismo y a su reconocimiento en una escuela para todos, indicando como objetivo prioritario la accesibilidad y la participación de todos los niños y niñas (independientemente de la gravedad de la situación de desventaja social o de déficit en la cual se encuentren) en la escuela regular, a fin de disminuir y evitar cualquier otra desventaja posible, a través de una confrontación social³⁸.

En Italia, los procesos de integración/inclusión representaron el factor más importante de prevención de las barreras al aprendizaje y a la participación y también un increíble factor de cambio y de innovación escolar y social, gracias también a una legislación importante de referencia³⁹ que evidenció la importancia del aprendizaje dentro de una comunidad, en la cual hay una pluralidad de personas

^{38]} Hollenweger e Haskell, 2002, pp. 27-40.

^{39]} Léase la Constitución Italiana, la Ley 517/77, la Ley “marco” 104/92, la Ley 328/2000.

(menores y adultos) y donde la participación social puede afirmarse como una costumbre consolidada (proyecto de vida, competencias cotidianas, etc.). A partir de 1977, este país, a pesar de las dificultades originadas por las limitantes económicas, creó las condiciones para la realización de una legislación antidiscriminante, conocida como integración escolar. A partir de esta acción política y legislativa, se hizo accesible la inserción y la integración de todos los alumnos y alumnas en las escuelas regulares, independientemente del contexto socioeconómico de pertenencia, de la presencia de lesiones físicas o cognitivas, o de otras características; las mismas escuelas especiales conocieron, desde entonces, una gran reducción hasta disminuir a pocas unidades.

Según refiere Simona D'Alessio, la política italiana sobre la integración escolar parece haber creado un contexto ideal (normativo, educativo, pedagógico y social) para el desarrollo de una educación inclusiva⁴⁰, quizás en este sentido contribuyó a la gran sugestión causada por la tradición de estudios pedagógicos que identifican a la pedagogía como una base científica a la teoría y práctica de la educación ("a scientific basis to the theory and practice of education"⁴¹). Sin embargo, una crítica muy fuerte contra dicha experiencia afirma que la integración se realizó en contextos regulares, pero enfocándose en las necesidades individuales y en las respuestas personalizadas de los alumnos discapacitados, sin un intento formalizado de reorganizar el contexto, para identificar a los objetivos del aprendizaje y a las habilidades de enseñanza comunes y útiles para todos los estudiantes, tal como la inclusión

debería hacer⁴².

En este sentido, se considera que las orientaciones escolares en El Salvador, aunque miren a la experiencia inclusiva italiana, deben intervenir lo más posible sobre los "contextos", escogiendo políticas, culturas y prácticas cada vez más enfocadas en la perspectiva inclusiva.

En calidad de sostenedores (salvadoreños e italianos) de la educación inclusiva, se prefiere una alfabetización fuerte para todos; un mayor acceso a la escolarización en todos los grados escolares; igual derecho para todos los estudiantes a una educación de calidad (en ventaja de quienes tienen más necesidades), al interior de la misma comunidad, en la cual se requieren compromiso y participación también de aquellos estudiantes en dificultad y/o discapacitados.

La perspectiva inclusiva exige adultos significativos que trabajen juntos, que ofrezcan un único sistema custodial, pero de convivencia plural y rica a través del ejercer cotidianamente la democracia y la igualdad, sostiene la pertenencia (el ser parte de) que acompaña a los procesos de identidad y permite estar dentro de un campo de significados compartidos. Continuar sosteniendo únicamente las aulas especiales puede significar determinar a priori las características de los estudiantes, de manera que sean lo más parecidos posibles y homologados, sin manchas, sin ingenio creativo, sin excelencias que sirvan para jalar y animar comportamientos imitativos. En este tipo de situación, los significados simbólicos compartidos son monotemáticos y quedan adentro de un estrecho y monótono círculo de personas; la educación inclusiva, al contrario, vuelve

40] D'Alessio, 2011 pp. 1-12.

41] Simon, 1999, p. 38.

42] Ainscow, 2000.

tangible la pertenencia, ya que, sosteniendo los procesos de identidad, lleva a su reconocimiento e indica el camino también para reconocer a los demás (todos los demás) y dejarse reconocer por los demás.

4. El Informe Mundial sobre la Discapacidad (The World Report on Disability)

Cuando se especifica, hoy en día, la función inclusiva de los sistemas educativos (escuela, familia, etc.), es necesario hacer referencia también al Informe Mundial sobre la Discapacidad (World Report on Disability) de la Organización Mundial de la Salud (OMS; WHO, en sus siglas en inglés) y del Banco Mundial, presentado en Nueva York, en junio de 2011, y disponible en la web. En este, los niños y las niñas con discapacidad tienen, por lo general, menor probabilidad de acceso a la escuela con respecto a sus coetáneos que no tienen discapacidad.

Según una investigación realizada en 14 países, la diferencia de porcentaje entre niños discapacitados y no discapacitados que asisten a la escuela primaria varía desde el 10% en India hasta el 60% en Indonesia; en el nivel de escuela secundaria, las diferencias de asistencia varían entre el 15% en Cambodia y el 58% en Indonesia; pero también en aquellos países donde las tasas de escolarización son elevadas en la escuela primaria (en Europa del Este, por ejemplo) muchos niños y niñas con discapacidad no asisten a la escuela, aunque esta tendencia es seguramente más fuerte en los países pobres. No hay que olvidar, de hecho, que la falta de educación/instrucción en edad precoz tiene una influencia significativa en el ser/quedar pobre también

en edad adulta⁴³.

El reporte insiste en la necesidad de llegar a aclarar nociones como “necesidades educativas especiales” y “educación inclusiva”, declarando que el sentido estrecho de inclusión es que todos los niños y niñas con discapacidad deben ser educados dentro de grados regulares, con coetáneos de su edad: esto requiere, a nivel mundial, que todo el sistema escolar tenga que cambiar⁴⁴. También se refuerza que la inclusión de niños con discapacidad en las escuelas regulares se ve como muy deseable para la equidad de oportunidades y para la garantía de los derechos humanos y se subraya como educar/instruir a los niños juntos (discapacitados y no discapacitados) representa una elección de menor costo desde el punto de vista económico.

A pesar de que la inclusión de niños y niñas con discapacidad parece no tener impactos negativos en los compañeros sin discapacidad, los docentes manifiestan mucha perplejidad y preocupación. Los padres de los niños discapacitados, que demuestran mucha ansiedad con respecto a la calidad del sistema escolar regular, corren el riesgo de empujar mayormente hacia soluciones de segregación (escuelas especiales, etc.) para sus propios hijos. Parece, de hecho, que un elevado número de padres y de docentes (que aún demuestran un adecuado “cuidado” hacia los niños discapacitados) no creen en la capacidad de aprendizaje del niño con discapacidad y por esta razón se orienta a favor de las escuelas especiales⁴⁵.

43] OMS, Banco Mundial, 2011, p.p 206 ss.

44] Ibid, p.209: “Un sentido estricto de inclusión es que todos los niños con discapacidades deben ser educados en clases regulares con compañeros apropiadas para su edad”.

45] Ibid, p. 215 ss.

Un estudio importante realizado en Mongolia demuestra que las matrículas de niños con discapacidad en el sistema preescolar facilitan las matrículas en la escuela primaria, pasando del 22% al 44%. La detección precoz del déficit y la tempestividad de la intervención reduce la necesidad del nivel de apoyo educativo; según el Informe Mundial, el involucramiento de los padres y de los miembros de la familia, así como de los docentes y de la comunidad entera representa uno de los factores clave de éxito de la inclusión⁴⁶.

Desde el Informe Mundial sobre la Discapacidad, algunas indicaciones son urgentes para todos los que están comprometidos en los procesos inclusivos:

- El análisis del concepto de “necesidades educativas especiales” va a requerir un amplio debate. El riesgo que se visualiza en esta última temática es que las “necesidades especiales” reemplacen a las ordinarias y lo que debería ser algo en evolución y temporal se vuelva algo inalterable y estático, etiquetando inútilmente y permanentemente a los estudiantes más frágiles.
- Queda prioritario el trabajo sobre el imaginario y el proyecto del alumno discapacitado. Se cree que es necesario pedir mucho más a los alumnos discapacitados: hablando de un punto de vista didáctico: “no nos podemos conformar”. La relación de ayuda indica que es necesario creer para ver, y no al contrario: depende entonces de la capacidad/habilidad de los adultos de soñar, imaginar, creer que un/a estudiante en dificultad y/o con discapacidad, aun grave, pueda tener una evolución, aunque sea mínima; esta capacidad (que no

es innata, sino que hay que entrenarla y experimentarla, también para entender el límite del “sueño no realístico”, sin volverse omnipotentes) puede activar y corroborar la positividad de las elecciones didácticas. Por esta razón, los sostenedores de la educación inclusiva están comprometidos con todos los menores en dificultad y/o con déficit, para garantizar su independencia y el pleno derecho a la fatiga del aprender.

- Es irrenunciable el involucramiento de las familias (también en las orientaciones de la investigación) que se anotan en una lógica de protagonismo, de participación, de pertenencia (a la sociedad, a la comunidad, a la escuela, a la misma familia), más que hace referencia también a la aceptación de otros límites circunscritos. En esto (o sea en la aceptación de algunos vínculos de pertenencia, para una real independencia) consta también el desafío de la educación inclusiva que contrasta el sentido de omnipotencia y de potencia de la impotencia, a veces presente en las franjas sociales desventajadas, en las mismas personas con discapacidad y en sus familiares.

Escribe Canevaro que la independencia es una paradoja y quien realmente es independiente sabe organizarse con sus propios límites, conociéndolos, experimentándolos, con arduo esfuerzo; en estas situaciones, las responsabilidades se reparten y cada uno, también la persona discapacitada, tiene sus responsabilidades que remarcan la importancia del aporte personal, contienen los riesgos del determinismo, habilitan a la edad adulta, la cual siempre se construye también en el límite y en la fatiga⁴⁷.

46] *Ídem*, pp. 221 -227.

47] Canevaro, 2006.

Algunos estudiosos⁴⁸ afirmaron que Italia no dio ninguna prueba empírica que pudiera demostrar cómo los niños discapacitados obtuvieron mejores resultados en contextos integrados/regulares. En realidad, además de los datos mencionados y analizados anteriormente extraídos del Informe Mundial sobre la Discapacidad, algunas investigaciones demostraron que, cuando se crean condiciones de aprendizaje apropiadas, los estudiantes discapacitados alcanzan mayores logros en su programa educativo personalizado en escuelas regulares, más que en situaciones de segregación⁴⁹; lo mismo evidencian las investigaciones realizadas por Canevaro, D'Alonzo, Ianes⁵⁰ y Caldin (2011), y por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (1999).

Numerosos estudios comparativos, destinados a evaluar la eficacia de las prácticas de integración o segregación, revelaron una mejora definida en el rendimiento escolar de los estudiantes con discapacidad insertados en centros regulares. Una muestra de análisis holandesa sobre 31 estudios, concluyó que: “[...] los alumnos de los grados regulares y aquellos insertados en centros separados de educación especial difieren con respecto a las adquisiciones y a la inteligencia en general. Los alumnos de las escuelas especiales para discapacidades cognitivas, sobre todo, logran un nivel mucho más bajo respecto al de las escuelas primarias holandesas”⁵¹. Además, algunas investigaciones italianas demostraron cómo la integración escolar puede tener una influencia positiva en el aprendizaje de los estudiantes discapacitados si se compara con otros

similares insertados en contextos especiales, y cómo el sistema educativo puede obtener grandes ventajas a través de adaptaciones/adecuaciones (curriculares, organizativas) necesarias para la inserción de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares⁵².

El principio base es que lo que puede beneficiar a los estudiantes discapacitados puede ser una ventaja también para todos los demás estudiantes y que esta consciencia puede tener una recaída positiva en la rigidez del ambiente escolar⁵³.

5. Educabilidad, posibilidad y perspectiva inclusiva

Por lo general, se atribuye a la ciencia la tarea de concurrir al progreso del hombre; a la pedagogía, entendida en el significado más sencillo de reflexión sobre el hecho educativo, compete la explicitación del sentido, de la orientación del proceder hacia la realización personal y social. El desafío de la educación (y en especial de la educación inclusiva) se encuentra sobre todo donde el sentido común ve la imposibilidad del cambio y la irrealización de cualquier progreso. En el ámbito pedagógico existe, de hecho, una conexión particular, mejor dicho un elemento de mediación especial, entre utopía y pedagogía (y entre utopía y educación) que se releva en la dimensión de la posibilidad.

En la sociedad de hoy, muchas veces empapada de crisis de sentido, es necesario recuperar la dimensión de la utopía

48] Adam, 1990; Meijer e Abbring, 1994; Mittler, 2000.

49] Winzer e Mazurek, 2000.

50] 48 Canevaro, d'Alonzo y Ianes, 2009, pp. 57-122.

51] Pijl e Pijl, 1998, p. 5.2007.

52] D'Alessio, 2011.

53] Fiorin.

como idea pedagógica: la posibilidad, como palabra clave del alfabeto pedagógico, amplía el significado de la utopía y lo extiende hasta convertirlo y potenciarlo desde simple lugar que no existe (o no lugar) a un lugar hipotético, aunque no realizado todavía.

En el ámbito educativo, es necesario trabajar para que disminuyan, hasta desaparecer, los actuales y evidentes síndromes de falta de utopía y los síndromes de falta de proyecto pedagógico que inducen a declinar cada acción y cada proyecto sobre la única dimensión temporal del presente, negando cualquier evolución o mejora, aplanando y nivelando los proyectos, obstaculizando potencialidades emergentes, jalando hacia el desempeño y la irresponsabilidad educativa, obligando al no cuidado de las nuevas generaciones, reduciendo las decisiones y elecciones educativas a la superficialidad, exterioridad y transitoriedad, atrayendo en la brutal espiral de la sociedad narcisista y distraída también a quienes deberían ser orientados y guiados justamente por los adultos.

Sin embargo, es cierto que resulta difícil invertir educativamente en el hombre cuando la factibilidad de los proyectos futuros aparece muy ofuscada, oscurecida, hecha improbable, por ejemplo, por un déficit, por una lesión o por una condición social devastadora, como puede acontecer también en los países de América Central; aun así, justamente a partir de la no garantía del proyecto, de aquel riesgo pedagógico que siempre caracteriza el diseño educativo (y aun más el de la educación inclusiva), puede fácilmente iniciar el reto de la educación, también en las situaciones más problemáticas.

Así, el proyecto de la elección educativa (y la elección del proyecto) se vuelve el objetivo central de una educación que tiende a reivindicar constantemente el protagonismo del sujeto, incluso cuando este pueda aparecer (o realísticamente estar) limitado y vulnerable: se trata de una tarea difícil, ardua e inquietante, pero de la cual no se puede prescindir.

El compromiso de la y en la elección, de hecho, puede constituir la respuesta que el sujeto está llamado a dar por la misma responsabilidad de su estar en el mundo.

La “no elección” aparece como el primer paso hacia una despersonalización, una especie de privación de identidad. En páginas memorables, Heidegger⁵⁴ describió cómo el ser humano se descubre “tirado” en el mundo, o sea se encuentra y reconoce aquellas condiciones que no han sido elegidas por él. El aspecto físico (mujer/varón, negro/blanco, discapacitado/no discapacitado, etc.), su familia (conflictual/armónica, rica/pobre, extendida/nuclear, etc.), su ciudad (vivable/peligrosa, opulenta/pobre, hospital/hostil, etc.), su nación (en guerra/pacífica, industrializada/rural, etc.), la época en la cual vive (contemporánea/antigua) resultan ser elementos de casualidad que marcan exactamente el punto de partida de su propio ser.

Pero si todos estamos “tirados” en el mundo, el cómo del estar “tirados” no resulta ya prescrito y organizado, sino que depende de aquella posibilidad que obedece a los contextos en los cuales nos encontramos viviendo (y la escuela es uno de estos), y a nuestras decisiones sobre el futuro. El diseño/proyecto (como dimensión pedagógica) está íntimamente ligado a la categoría de la posibilidad; su dimensión

54] Heidegger, 1976; 1912-1917, 1972.

temporal estructuralmente más significativa es el futuro y su dimensión metodológica resulta ser el “principio de la dilatación y de la expansión de la experiencia existencial” de los menores, para los cuales la acción educativa de la escuela demanda el logro de nuevas metas, de nuevos niveles cualitativos de existencia⁵⁵.

Habrà que recordar la Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y Salud (International Classification of functioning, disability and health, ICF) de la OMS (2001) que subraya la importancia de los contextos educativos inclusivos y que pone como central el concepto de “interacción” entre el sujeto y su ambiente, opinando que la interacción entre las características de salud y los factores del contexto produce (o no produce) el hándicap; los factores del contexto contribuyen a mejorar el funcionamiento de la persona o a aumentar las dificultades, volviéndose barreras. En este sentido, hay que tomar en cuenta a la persona en su constante interacción con el ambiente en una perspectiva integradora y de reciprocidad.

Los contextos educativos inclusivos (la escuela, la familias, la vecindad, la parroquia, etc.) pueden resultar ser más adecuados en situaciones problemáticas de discapacidad y/o de desventaja social, de marginalidad y de socio desviación, ya que están organizados para brindar caminos articulados y personalizados (propuestas plurimodales, accesibilidad enfocada, etc.), para reducir los elementos de hándicap (barreras arquitectónicas, perjuicios, estereotipos, imaginarios sociales desviados etc.), al interior de los territorios de todos (escuela, plaza, teatro, cinema, etc.). En este sentido, el contexto educativo inclusivo no reduce

el déficit (la variable irreversible) o la desventaja ya consolidada, sino que ayuda a la reducción del hándicap, potenciando, limitando, o removiendo las variables obstaculizadoras y las situaciones excluyentes.

El concepto de inclusión es pedagógico y se conecta oportunamente al modelo de referencia de la ICF de la OMS citada anteriormente: adquiere significado y se va ampliando en función de una pedagogía inclusiva que demuestre poder abordar con competencia los funcionamientos específicos de las personas insertadas en sus contextos de vida, ubicando la discapacidad, la problematicidad y la desventaja en un contexto más amplio y rico de aportes interdisciplinarios. De tal manera, la intervención pedagógica debería tender hacia el desarrollo y el potenciamiento de una pedagogía inclusiva de tipo radical y crítico, que no se limite a intervenir en un ámbito únicamente escolar sino que se realice trabajando con la comunidad social y el proyecto de vida⁵⁶.

Se vuelve imprescindible una toma de consciencia de la diversidad, del respeto para las formas en que se manifiesta, en vez de favorecer aquella evaluación comparativa (con otros modelos) que demasiado a menudo está empapada de perjuicios y de fanatismos. La diversidad, ya sea un producto de factores exteriores, sufridos y entonces independientes de las personas, o una desviación connatural a una determinada realidad, implica, en el proyecto de vida, encargarse de dicha situación (aceptación realística y decisión para la acción orientada al cambio) como punto de inicio del proyecto a realizar. En el ámbito educativo, se trata de contestar a la pregunta: ¿qué cosa puedo hacer para

55] Bertolini, 1988, 146-148.

56] De Martino, 1975.

mejorarme y para mejorar el mundo que me rodea, a pesar de los límites y las ventajas, que presenta mi situación? Se trata de reencontrar los elementos positivos en la diversidad, aquel quid (latín por “cosa”) único e incommensurable que originariamente está dentro de las personas y que se les revela también a través de las miradas que los demás les devuelven de sí mismos.

Sin embargo, decir que la diversidad es un valor se vuelve enigmático y ambiguo (y, a menudo, demagógico), ya que la diversidad se prospecta muchas veces como un valor para las personas que han llegado a la madurez y a la sabiduría. Para muchas otras personas, la diversidad es una experiencia inquietante; constituye uno de los problemas humanos más complejos, dado que causa angustia y perturbación. La diversidad, entonces, puede ser vivida como un verdadero ataque a la identidad, una reacción humana al proceso narcisista personal que vive el contraste entre el simultáneo deseo de parecer al otro y el coexistente terror que deriva de esta misma perspectiva. No hay que olvidar tampoco lo que los filósofos llaman *mysterium iniquitatis*, o sea, el misterio y el problema de la agresividad humana. Desde siempre, de hecho, la diversidad está en la mira de la agresividad: “[...] la integración de la diversidad es una conquista que se renueva cada vez más en las sociedades y en las culturas y no puede ser nunca dada por adquirida, justamente por estas dos cuestiones. La diversidad es un ataque a la identidad y es un blanco ideológico de la agresividad humana”⁵⁷. Mas estas dificultades no pueden eximir de la reflexión, de la conceptualización, de la planificación, de la acción responsable y coherente con el proyecto educativo: por ende, es necesario recuperar la perspectiva de la esperanza y,

con ella, la certeza de que el hombre podrá y sabrá rediseñar y volver significativa su propia existencia en el mundo. El contexto (instituciones, asociaciones, organizaciones, estructuras, personas etc.) se vuelve imprescindible, ya que es una condición que abre la posibilidad y, entonces, siempre en equilibrio con la libertad (salud, eventos, condiciones climáticas, políticas sociales, etc.). Por tanto, el sentido del límite debe vivirse como posibilidad que pone al margen el riesgo de una perspectiva determinista que impediría cualquier intervención educativa.

El trabajo educativo se puede realizar en diferentes niveles: seguramente debe permitir a cada uno encontrar y elaborar meta-significados para compartir con los demás, donde el adulto puede ser también experiencia del otro, que invita a la superación de aquellos límites (y no al rechazo, ni a la aceptación incondicionada y pasiva), para que una experiencia corporal, emocional, de sufrimiento (como puede ser una desventaja social o un déficit) se vuelva metáfora organizadora, una dimensión simbólica, introspectiva, hecha posible también por mediadores como las manos, los brazos, el cuerpo, la voz, los instrumentos musicales (pienso en las lindas experiencias de los talleres de las escuelas de tiempo pleno salvadoreñas, que reconstruyeron y potenciaron –después de años de ausencia– la música, poderoso instrumento de aprendizaje multimodal), los objetos mediadores, facilitadores básicos de la relación misma.

Es necesario, de hecho, que las dimensiones lúdico-recreativas promuevan y realicen acciones relacionales/comunicativas al interior de grupos de estudiantes. Es el hacer grupo que se carga de significado y que consolida en

57] Montobbio, Grondona, 1994, 38-39.

el individuo el respeto a la pertenencia, entendida como un existir dentro de un área de significados compartida con otros. La regresión en el grupo facilita la reelaboración de los contenidos propuestos y permite experimentar a cada uno, en el contacto con los demás, las dimensiones afectivo-emo-tivas de manera que mientras disminuye la percepción de la individualidad, aumenta aquella de dependencia funcional relacionada con la necesidad del otro que cada quien tiene, pero en un trasfondo de reciprocidad que define un límite a situaciones de dependencia infinita y de omnipotencia replicada. A veces, las intervenciones educativas con los estudiantes discapacitados o con desventaja declinan la acción sobre el apego, sobre la dependencia, en lugar de hacerlo sobre la autonomía personal y el hacer solo. Se debe recordar cómo el déficit (especialmente el mental), aun analizando únicamente el aspecto antropológico, significa, ya de por sí, experiencia de ser accionado por, lo que implica la pérdida de sí y muda a una persona a ser un ente separado de sí mismo⁵⁸.

La consciencia y el reconocimiento de la parcialidad de uno, permite el encuentro con el otro (con el diferente), y permite apreciar la riqueza; sin embargo, únicamente quien no está obscurecido por la uniformidad y la homologación y tiene sed de algo ulterior puede encontrar lo que Paul Claudel llama la magnífica diversidad de los parecidos, que entiende la diversidad como lo que especifica a cada uno. Según esta perspectiva, es posible pensar en la discapacidad como parte integrante de la existencia, una faceta particular de una teoría de la igualdad que proyecta el reconocimien-to de la condición humana que, para algunos, implica discapacidad en el presente, pero que, para todos, puede

implicarla en el futuro.

El compromiso para la reducción de los hándicaps requiere de competencias específicas, construidas también en el cambio y no definidas de manera rígida, que se deben relacionar a personas que viven en contextos de vida regulares y que no sean encerradas en realidades que segregan. En los centros cerrados, es más fácil considerar al individuo como perteneciente a una categoría “especial”; de hecho, en esta situación, se tiende a definir las necesidades de un individuo según el déficit que lo caracteriza y según el centro en el cual se encuentra (insuficiente mental en un centro para insuficientes mentales, menores abandonados en un centro para huérfanos, por ejm.).

Sin embargo, los hándicaps no son causados por una única causa, sino por varias causas, y entonces exigen más respuestas; la multicausalidad se conecta a la multimodalidad, entendida como el conjunto de las diferentes maneras de responder a las necesidades de un individuo. La perspectiva inclusiva tiene que devolver, en términos pedagógicos y en propuestas educativas, los resultados de las investigaciones que relacionan multicausalidad (multifactorialidad) y multimodalidad, volver cada vez más entendible cada forma de intervención educativa, haciendo devenir patrimonio común la capacidad de captar los problemas, la competencia de enfrentarlos, el dominio en el idear opciones en las respuestas educativas⁵⁹. En la actualidad, esta es una de las certezas básicas: la especificidad de la educación inclusiva no equivale a la separación de los lugares que investiga o que conoce, seguramente la investigación puede encargarse también de estos, pero

⁵⁸] De Martino, 1975.

⁵⁹] Montuschi, 1993.

siempre en la perspectiva de la integración y de la inclusión.

La investigación científica pide cruzar elementos que provienen del contexto vivo, actual, inmediato que pueden ser reubicados en un contexto igualmente vivo y simbólico como aquello de la dimensión científica, pero sin crear nuevas separaciones; y, justamente por esta razón, dichos elementos deben ser reconducidos después en el contexto inmediato de las situaciones, disminuyendo la lejanía del contexto científico.

Al mismo tiempo, la educación inclusiva puede enfatizar los elementos de implicancia en el acompañamiento, hasta no ser más capaz de tomar distancia. El acompañamiento es un punto de fortaleza: cuidar a alguien o algo y, al mismo tiempo, organizar todo esto en una perspectiva científica, significa ser capaces de despegarse y de involucrarse al mismo tiempo. Sin duda, la posibilidad de hacer menos dura la vida de alguien puede traducirse en un sentido casi de omnipotencia; y esto puede estimular el narcisismo que nace en quien se preocupa de mejorar la situación de personas que tienen condiciones problemáticas, haciendo sentir su actividad e investigación como algo particularmente indispensable. Es un riesgo que lleva a utilizar elementos de predominio en una relación de ayuda, que siempre se pueden encontrar, pero deberían de ser transitorios. Sobre esta temática, enlazada a una equilibrada distancia o cercanía de las situaciones, se inserta el asunto del reconocimiento de la identidad del otro, que puede ser confirmada, desconocida o desviada, según sea la mirada competente; una mirada afinada por el compromiso a investigar, a familiarizar, a conocer siempre más las cosas de las cuales habrá que encargarse.

Se cuida una idea de identidad (propia y del otro) no únicamente como reconocimiento, sino como un ser reconocido por los demás y, entonces, como sentido de pertenencia a dimensiones grupales y comunitarias. Por otro lado, existe el peligro de que el menor con discapacidad o en situaciones problemáticas sea identificado totalmente con su déficit/desventaja, corriendo el riesgo de que la identidad original se vuelva una categoría. Debería ser inequívoco que las manifestaciones que caracterizan una dada condición de salud o social de los estudiantes con hándicaps pertenecen a una determinada categoría, pero no hay por qué calificar o etiquetar a la persona.

Esta es también la razón por la cual 2003 ha sido indicado como el año europeo de las personas con discapacidad⁶⁰. Decir “persona con discapacidad” significa, de hecho, puntualizar el aspecto de la comunidad existencial con todos los otros y encontrar también la especificidad de una situación que necesita acciones e intervenciones dirigidas.

También *la responsabilidad está en la pertenencia*. La percepción y la consciencia de ser parte de una estructura más amplia, de un grupo, de una comunidad, limita los riesgos de auto referencialidad y pide responsabilidad diferenciada y difundida, que contribuye a la reducción del hándicap, haciendo coevolucionar la ayuda, abriendo a una pluralidad de referencias y de apoyos que pueden progresar respecto a los contextos, a las épocas, a las estaciones de la existencia⁶¹. Para hacer todo esto, necesitamos tiempo y también agregar calidad a las necesidades de las personas

60] El 3 diciembre de 2001, los ministros del Trabajo y de Bienestar Social de la Unión Europea adoptaron por unanimidad la propuesta de la Comisión Europea de declarar 2003 como “Año europeo de las personas con discapacidad”.

61] Canevaro, 2008.

sobre las cuales tomaremos responsabilidad. La calidad puede ser buscada justamente a través de conexiones entre diferentes áreas didácticas disciplinarias, la investigación y los contextos de vida, estando conscientes de que, como ya se dijo anteriormente, la discapacidad puede representar una condición existencial universal que, en determinadas situaciones de vida, todos pueden experimentar. Como se ha indicado, la discapacidad puede caracterizarse como teoría de la igualdad, “fenómeno social multidimensional”, entendiéndola como parte integrante del ser humano, más allá del tiempo, del espacio y de las diferencias culturales y geográficas.

Las políticas sociales que derivan de la perspectiva inclusiva deben ubicarse más allá de la compensación de las desventajas, realizada a través de la oferta de bienes y servicios, ampliando y garantizando las capacidades/facultades de elección individual y colectiva (capabilities) que no conciernen únicamente las necesidades básicas como alimentarse, cuidarse, instruirse, sino también a las libertades, a los derechos fundamentales referidos a todas las dimensiones de la vida humana y, conectándose con la teoría de las capabilities, como libertades efectivas y concretas que una persona discapacitada tiene a su alcance.

En este sentido, la discapacidad (disability) hay que considerarla como privación de capacidades (capability deprivation), leyéndola también como pobreza y falta de inicio de procesos de empoderamiento, que siempre habría que favorecer e incentivar⁶².

La investigación, por lo tanto, nos espera y no únicamente

frente a nuestras puertas, sino en los territorios inexplorados y con personas desconocidas o geográficamente lejanas. Tenemos en la cabeza y en el corazón a nuestros maestros, nuestras certezas, miles de inquietudes, y no desistimos, porque no confiamos en la certeza del resultado, sino en lo irrenunciable del compromiso educativo que cada día renovamos.

62] Sen, 2004; 2005.

Cooperación e Inclusión Escolar

Proyecto "Apoyo a la Promoción y
al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"

PHOTOSTORY (RECORRIDO FOTOGRÁFICO)

Chiara Preti, Arianna Taddei

En esta sección se recorre la historia de la intervención desarrollada con el proyecto *"Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador"*. Las imágenes no han sido tomadas de manera profesional, sino que pertenecen al repertorio de testimonios que cada uno de los participantes en el proyecto recolectaron durante los años de implementación del mismo.

Las fotografías han sido agrupadas según un orden lógico que corresponde a los siguientes criterios:

1. Momentos de concertación política y reuniones institucionales
2. Procesos formativos
3. Apoyo a las experimentaciones en las escuelas
4. Documentación y observatorio de las prácticas educativas

Las imágenes en su globalidad testimonian los niveles de profesionalidad y de rigor que acompañaron la intervención y, al mismo tiempo, la autenticidad de un contexto escolar, en el cual cada uno de los protagonistas se juega su pasión educativa cada día.

Finalmente, las imágenes ofrecen un testimonio de la riqueza y de las contradicciones de un sistema educativo que encuentra en el recurso humano su mejor potencial para caminar hacia la inclusión.

MOMENTOS DE CONCERTACIÓN POLÍTICA Y REUNIONES INSTITUCIONALES



Reunión de expertos UNIBO con Ministro y Viceministro de Educación 2010 (foto: Arianna Taddei)



Reunión con Viceministro de Educación 2011
(foto: Arianna Taddei)





Reunión con las nuevas autoridades del MINED, representantes de la Cooperación Italiana y UNIBO 2014
(foto: Arianna Taddei)



Capacitación de docentes de aula regular y de aula de apoyo 2010 (foto: Arianna Taddei)

PROCESOS FORMATIVOS



Profesora Manuela Fabbri de UNIBO capacitando sobre la inclusión 2010 (foto: Arianna Taddei)

Cooperación e Inclusión Escolar

Proyecto "Apoyo a la Promoción y
al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"



Formación de directores de las escuelas piloto 2014 (foto: Chiara Preti)





Profesor Luigi Guerra de UNIBO presentando el curso DAI 2014 (foto: Chiara Preti)









Entrega de certificados durante la finalización del curso DAI 2014 (foto: Chiara Preti)



Joven estudiante trabajador 2014 (foto: Chiara Preti)

APOYO TÉCNICO PARA LAS EXPERIMENTACIONES EN LAS ESCUELAS



Inclusión del joven trabajador en turnos flexibles 2014
(foto: Chiara Preti)

Cooperación e Inclusión Escolar

Proyecto "Apoyo a la Promoción y
al Desarrollo de la Escuela Inclusiva en El Salvador"



Taller de refuerzo escolar en tiempo pleno 2014 (foto: Chiara Preti)









Ensayo de la orquesta de una escuela piloto 2014 (foto: Chiara Preti)





Visita de los profesores Roberta Caldin y Alfredo Camerini de UNIBO a un huerto escolar 2013 (foto: Chiara Preti)





Involucramiento de una madre de familia en la actividad de laboratorio de química 2014 (foto: Chiara Preti)





La bienvenida durante una visita de docentes UNIBO a una escuela piloto (foto: Chiara Preti)









Lectura de una tarea con sistema braille 2014 (foto: Chiara Preti)









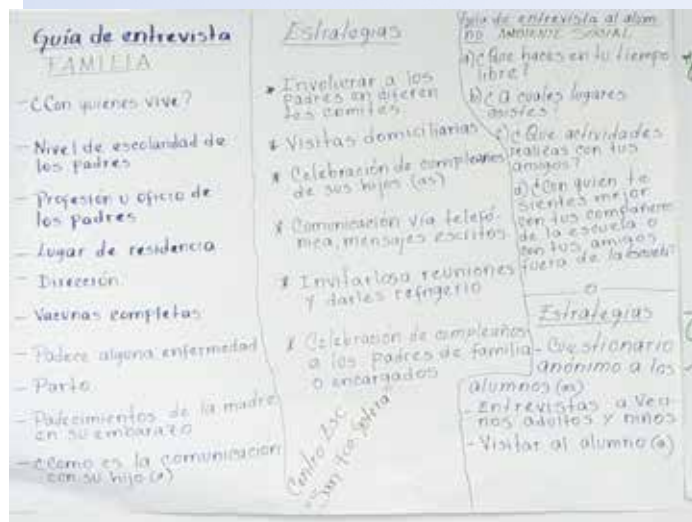






Actividad formativa con maestras 2010 (foto: Arianna Taddei)

DOCUMENTACIÓN Y OBSERVATORIO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

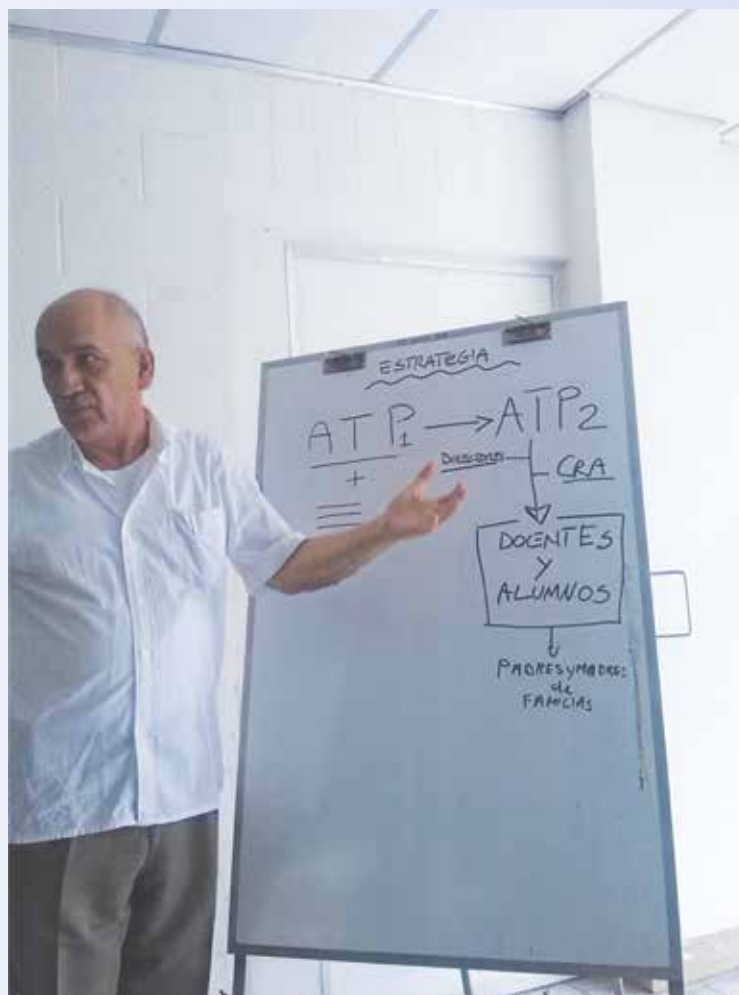


Trabajo de sistematización 2010 (foto: Arianna Taddei)



Construcción de un Portal digital de prácticas educativas realizado por los participantes del curso de formación para documentalistas 2014 (foto: Chiara Preti)





El Gerente del área de investigación Lic. René Perla explicando la estrategia de implementación del Observatorio 2014
(foto: Chiara Preti)

Roberta Caldin

es profesora de Pedagogía Especial en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna y enseña Educación y Rehabilitación, Pedagogía Especial, Pedagogía de la marginalidad y de la deviación. Es asociada de la Sociedad Italiana de Pedagogía Especial y es miembro del consejo directivo de la Sociedad Italiana de Pedagogía. También es miembro de la dell'American Educational Research Association y de la Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale. Es Vicepresidente de la Escuela de Psicología y Ciencias de la Formación; es miembro del Comité Consultivo de la Escuela Universitaria Profesional de Suiza italiana y del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico y Tecnológico - Ministerio da Educação – Brazil. Colabora con la Fundación italo-holandesa “R.Hollman” de consultoría y apoyo a los niños con déficit visual. Dicta cursos de diplomado y de maestría sobre “Profesión docente y cárcel: enseñar, aprender, educar”; “Didáctica y psicopedagogía para disturbios específicos de aprendizaje”; “Didáctica y psicopedagogía para los alumnos con discapacidad sensorial”; “Actividad de apoyo didáctico a los alumnos con discapacidad”. Es responsable de la unidad local de Bologna por el Proyecto TEMPUS y es miembro del Proyecto europeo CREAN. Es docente en el Proyecto “Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador”. Es co-director y fundadora de la revista “Italian Journal of Special Education for Inclusion”. Sus investigaciones conciernen la discapacidad y la migración, la epistemología de la pedagogía especial, la discapacidad visual, la toma en cargo de la familia de los discapacitados, las tecnologías para la reducción del hándicap, la pedagogía y las intervenciones educativas en la marginalidad..

Luigi Guerra

es director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna desde el 2012, después de haber sido Decano de la anterior Facultad de Ciencias de la Formación desde el 2006 hasta el 2012. Es profesor con cátedra de Didáctica y Pedagogía especial y de Maestría post-lauream sobre las materias de: tecnologías educativas, educación ambiental, la dimensión educativa de la cooperación internacional, prevención y reducción de la inadaptación juvenil. Es responsable de colecciones de diferentes editoriales y es miembro del Comité editorial de la “European Journal

of Social Work” della Oxford University Press. Es director (junto a A.Genovese) de la revista en línea de la Universidad de Bologna “Ricerche di Pedagogia e di didattica”. Es responsable científico de investigaciones internacionales financiadas por la UE (OERTest e ALFATrall), director científico de la componente informática del proyecto SPEP (Support to Palestinian Education Programme) financiado por la Cooperación italiana a través de la agencia de Naciones Unidas UNDP y del proyecto interdisciplinario Alma Two Adaptive Learning Management Assets for Advanced Learning Methodology) Regione Emilia-Romagna. Es responsable de la unidad operativa de Bologna del proyecto FIRB “L4A” (todos pueden aprender). Sus investigaciones conciernen la innovación didáctica, escolar y extra-escolar, el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación en la sociedad del conocimiento, la prevención de las dependencias, el empoderamiento educativo. Es responsable desde el 2009 del proyecto de cooperación internacional “Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador” promovido por la Universidad de Bologna y financiado por la Cooperación italiana.

Arianna Taddei

es doctoranda en Ciencias Pedagógicas antes el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Bologna. Desde el 2006 ha trabajado en proyectos de enfoque inclusivo en ámbito intercultural e internacional. Colaboró en proyectos financiados por la Cooperación Italiana en El Salvador, para el Departamento de Ciencias de la Educación de UNIBO y la ONG EducAid, en Albania para Save the Children Italia. Desde el 2009 ha participado junto a UNIBO en los proyectos “Apoyo a la promoción y al desarrollo de la escuela inclusiva en El Salvador” y “Potenciando la escuela inclusiva de tiempo pleno en El Salvador”, financiados por la Cooperación Italiana. Desde el 2013 ha diseñado proyectos de formación permanente. En 2013-2014 colaboró en el proyecto ALFA, “Transatlantic Life Long Learning. Rebalancing Relations”, financiado por la UE y realizado por UNIBO, juntos a 14 Universidades Latino Americanas. En 2007 y 2008 realizó investigaciones en Palestina: “Educational Models and children human rights in Gaza Strip” y “Promotion of the rights of marginalized street and working children in the Northern part of Gaza Strip”. Ha coordinado visitas a Italia de delegaciones salvadoreñas y tunecinas sobre los procesos de inclusión escolar y social. Es asociada de la Asociación Nats, comprometida en la defensa de los derechos de los niños y adolescentes trabajadores de África y de América Latina.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Adams, F. (1990), *Special Education in the 1990s*. Harlow: Longman.

Ainscow, M. (2000), 'The next step for special education. Supporting the development of inclusive practices'. *British Journal of Special Education*, 27, 76-80.

Ainscow, M. and Booth, T. (eds) (1998), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.

Ainscow, M., Booth, T. and Dyson, A. (2006), *Improving Schools, Developing Inclusion*. London, New York: Routledge.

Armstrong, D. (2003), *Experiences of Special Education. Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge.

Barton, L. (ed.) (2001a), *Disability, Politics and the Struggle for Change*. London: David Fulton.

Barton, L. (2001b), 'Disability, Struggle and the Politics of Hope'. In L. Barton (ed.), *Disability, Politics and the Struggle for Change*. London: David Fulton.

Barton, L. and Armstrong, F. (eds) (2007), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.

Bertolini, P. (1988), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*, Firenze, La Nuova Italia.

Bertolini, P. (1999), "Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia", in *Studium Educationis*, n. 2, pp. 250-257.

Booth T. e Ainscow M. (2002), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*, CSIE, Bristol; trad. it. Dovigo F. e Janes D. (a cura di) (2008), *L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Trento, Erickson.

Caldin R. (2007a), *Introduzione alla pedagogia speciale*, Padova, Cleup.

Caldin R. (2007b), *Il Master in "Disabilità e interventi inclusivi nelle istituzioni e nel territorio"*, "Generazioni", n. 8, pp. 167-186.

Caldin R. (a cura di, 2012), *Alunni con disabilità, figli di migranti*, Napoli Liguori.

Caldin R. e Succu F. (a cura di) (2004b), *L'integrazione possibile. Riflessioni sulla disabilità nell'infanzia, nell'adolescenza e nella vita adulta*, Lecce, PensaMultimedia.

Caldin, R. (2004a), 'Abitare la complessità: insegnanti e processi inclusivi'. *L'integrazione scolastica e sociale*, 3, 114-123.

Caldin R. (2012), *Deficiencia visual e processos de identidade: educar entre riscos e certezas*, in E. De Sousa Nascimento, P.C. Da Hora Correia (Eds), *Dialogando com a inclusao*, Universidad do Estado de Bahia, Uneb, Liceu, pp. 143 - 176.

E. Kourkoutas, V. Langher, R. Caldin, E. Fountoulaki (2012), *Parent's Experiences of Children and Adolescents With Autism. Regarding Issues Related to Family, School and Social Acceptance*, in K. J. Ripoll Nunez, A.L. Comunian, C. M. Brown (Eds), *Expanding Horizons. Current Reserach on Interpersonal Acceptance*, Boca Raton Florida, Brown Walker Press, pp. 103 - 124.

Caldin R., Cinotti A. (2013), *Different mirrors. Sibship, disability and life phases*, in *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, pp. 95-114 http://issuu.com/pensamultimedia/docs/sfogliabile_1-13

- Caldin R. (2013), *Current pedagogic issues in inclusive education for the disabled*, in *Pedagogia oggi*, n.1, pp. 11 – 25.
- Caldin R. (2013), *Educability and possibility, difference and diversity: the contribution on Special Pedagogy*, in *Education sciences & society*, n. 2, pp. 65 – 77.
- Caldin, R. (2014), *Inclusive social networks and inclusive schools for disabled children of migrant families*, *Alter, European Journal of Disability Research*, pp. 1–13.
- Campbell, C. (ed.) (2002), *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*. London: Institute of Education.
- Canevaro A. (2006), *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione* (per tutti, disabili inclusi), Trento, Erickson.
- Canevaro, A. (ed.) (2007), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (2008), *Pietre che affiorano. I mediatori efficaci in educazione con la "logica del domino"*, Trento, Erickson.
- Canevaro A. (a cura di) (2009), *Ineducabile educabile: dall'esclusione dell'ineducabilità all'inclusione dell'educabilità, "L'integrazione scolastica e sociale"*, n. 8/2, pp. 120-126.
- Canevaro A., d'Alonzo L. e Ianes D. (2009), *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007. Risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Trento, Erickson.
- Canevaro A., d'Alonzo L., Ianes D., Caldin R. (2011), *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2011.
- Canevaro, A. Mandato, M. (2004), *L'integrazione e la prospettiva 'inclusiva'*. Rome, Monolite Editrice.
- Cigman, R. (ed.) (2007), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London and New York: Routledge.
- Clark C., Dyson A. e Millaward A., *Theorising special education*, Londra, Routledge, 1998.
- D'Alessio S. (2005), *La proposta inclusiva in Italia: un'esperienza atipica o un modello riproducibile? Primi esiti di una ricerca sull'integrazione scolastica in Italia e più particolarmente nell'area riminese*, *Atti del seminario internazionale "L'educazione inclusiva nel regno Unito: politiche, prassi e contraddizioni"*, 8 giugno 2005.
- D'Alessio S. (2011), *Inclusive Education in Italy. A Critical Analysis of the Policy of Integrazione scolastica*, Sense Publishers, UK.
- D'Alessio, S., Watkins, A. (2009) *International Comparisons of Inclusive Policy and Practice: are we talking about the same thing? in Research in Comparative and International Education Journal*. 4 (3), 233-249.
- D'Alonzo L., Caldin R. (a cura di, 2012), *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*, Napoli, Liguori.
- de Anna, L. (2007), *'Le politiche di inclusione in Europa e in Italia, dalla scuola di base all'università'*. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 75-84), Trento, Erickson.
- De Martino, E. (1975), *La fine del mondo*, Bari, Laterza.
- Dichiarazione di Madrid*, Madrid, 2002.
- EURYDICE (2003), *Special needs education in Europe, European agency for development in special needs education*
- Fiorin, I. (2007), *'La scuola luogo di relazioni e apprendimenti significativi'*. In A. Canevaro (ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. (pp. 129-157). Trento, Erickson.

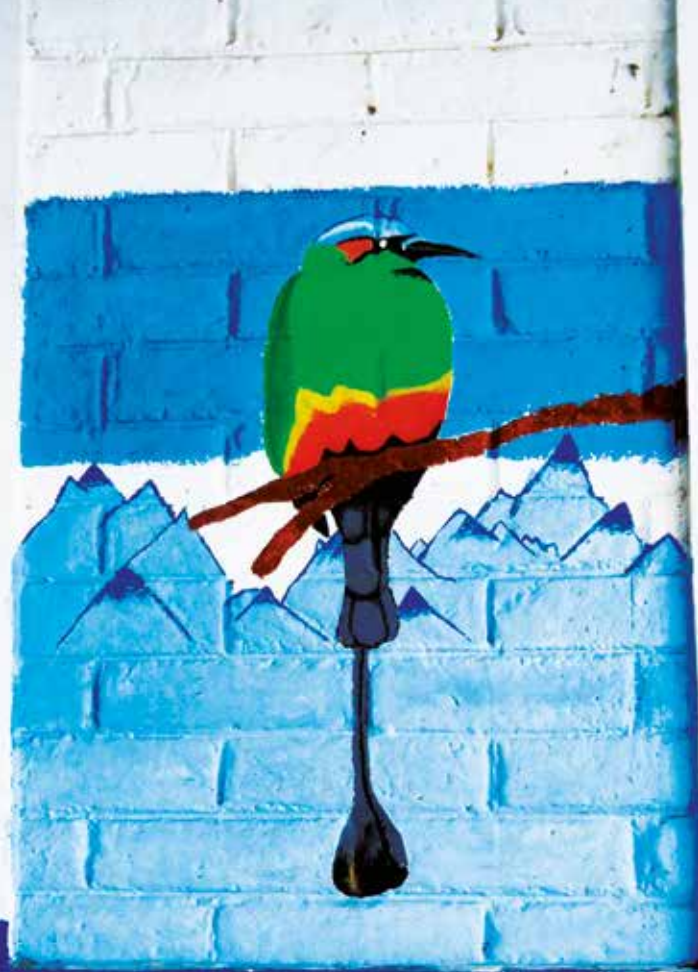
- Giroux, H., A., (2001), *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition*. Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.
- Heidegger, M. (1912-1917), *Saggi filosofici* (1912-1917), (a cura di A.Babolin), La Garangola, Padova 1972.
- Heidegger, M. (1976), *Essere e tempo*, Milano, Longanesi.
- Hollenweger J. e Haskell S. (2002), *Quality indicators in special needs education. An international perspective*, Lucerna, SZH/SPC Edition.
- Ianes, D. (2005), *Bisogni Educativi Speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare le risorse*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. and Tortello, M. (eds) (1999), *Handicap e risorse per l'integrazione. Nuovi elementi di Qualità per una scuola inclusiva*, Trento, Erickson.
- Medeghini, R. (2006), *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Brescia, Vannini Editrice.
- Medeghini, R. (2008), 'Dall'integrazione all'inclusione'. In G. Onger (ed.), *Trent'anni di integrazione. Ieri, oggi, domani*. Brescia, Vannini Editrice.
- Meijer, C. J. W., Abbring, I., (1994), 'Italy'. In C. J. W. Meijer, J. S. Pijil and S. Hegarty (eds), *New Perspectives in Special Education. A six-country study of integration*. London, New York, Routledge.
- Mittler, P. (2000), *Working towards Inclusive Education*, London, David Fulton.
- Montobbio, E., Grondona M. (1994), *La casa senza specchi*, Torino, Omega.
- Montuschi F., *Competenza affettiva e apprendimento dalla alfabetizzazione affettiva alla pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia 1993.
- Montuschi F., *Dalla pedagogia speciale al "pensare speciale"*. In Montuschi F. e Caldin R. (coordinamento di), *Disabilità, integrazione e pedagogia speciale*, n. numero monografico di "Studium Educationis", n. 3/2004, pp. 511-516
- OCDE (1999), *L'insertion scolaire des handicapés. Des établissements pour tous*, Parigi, OCDE.
- OECD (2003), *Education Policy Analysis*, Paris, OECD.
- OECD (1997), *Implementing inclusive education*, Paris, OECD.
- OECD (2002), *Society at a Glance*, Paris, OECD.
- OECD OECD (2001), *Education at a Glance*, Paris, OECD.
- OECD/CERI (2000), *Special Needs Education: statistics and Indicators*, Paris,
- OECD/CERI (2004), *Equity in Education: Student with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*, Paris, OECD.
- Oliver M. (1990), *The politics of disablement*, London, Macmillan.
- Oliver, M. (1992), 'Changing the social relations of research production'. *Disability, Handicap & Society*, 7, 101-114.
- Pijl Y. e Pijl S. (1998), *Are pupils in special education too "special" for regular education?*, "International review of education", vol. 4, n.1, pp.5-20.
- SEDC (Southern Europe Disability Committee), CND (Consiglio Nazionale sulla Disabilità) (2003), *Mainstreaming in education: the Italian model and opportunities in the Countries of Southern Europe*, Pisa, Del Cerro.
- Sen A., *Inequality Reexamined*, Harvard University Press, Harvard 2004.

- Sen A., *Justice and human disabilities*, Laurea Honoris Causa dell'Università di Pavia 2005.
- Simon, B. (1999), 'Why No Pedagogy in England?' In J. Leach and B. Moon (eds), *Learners and Pedagogy* (pp. 34-45). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Slee, R. (2001), 'Inclusion in Practice: does practice make perfect?' *Educational Review*, 53, 113-123.
- Slee, R. (2007), 'It's a Fit-up! Inclusive Education, Higher Education, Policy and the Discordant Voice'. In L. Barton and F. Armstrong (eds), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht: Springer.
- Stainback W., Stainback S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: interdependent integrated education*, "Baltimore", MD: Paul H. Brookes, pp. 71-87.
- Terzi L. (2005), *Beyond the dilemma of Diffrenec: the Capability approach to disability and Special Educational Needs*, "The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain", vol. 39, n. 3, pp. 444-459.
- UNESCO (1994), *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education*, *Dichiarazione di Salamanca. Conferenza mondiale sui bisogni educativi speciali: accesso e qualità*, Salamanca, 7-10 giugno 1994, Paris, Unesco.
- UNESCO (1999), *Salamanque – Cinq ans après – rapport sur les activités de l'Unesco à la lumière de la declaration de Salamanque et du cadre d'action*, 1999, Paris, Unesco.
- UNESCO-Section for Special Needs Education (2000), *Inclusive Education and Education for All. A challenge and a vision*, Paris, Unesco.
- UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris, Unesco.
- UNESCO (2006), *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*, Bangkok, Unesco.
- UNESCO. (2003), *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge and a vision. Conceptual paper. Paris: Early Childhood and Inclusive Education Basic Education Division - UNESCO*. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
- United Nations (1993), *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. New York: UN.
- United Nations. (2006), *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. New York: Available at: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconve.pdf>
- Warnock Committee (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London D.S.E.
- Warnock, M. (2007), 'Foreword'. In R. Cigman (ed.), *Included or Excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London, New York, Routledge.
- WHO (World Health Organization), *The World Bank, World Report on Disability*, WHO, Geneva 2011.
- WHO, (World Health Organization), I.C.F.: *International Classification of functioning, disability and health*, Geneva 2001; trad.it. O.M.S. (Organizzazione Mondiale della Salute), *I.C.F.:Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*, Trento, Erickson 2002.
- Winzer M., Mazurek K. (2000), *Special education in the 21st century. Issues of inclusion and reform*, Washington Gallaudet University Press.



La presente edición consta de 1500 ejemplares.
Impreso en El Salvador por Impresos Múltiples S.A. de C.V.
Agosto de 2014

PROHIBIDA SU VENTA



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
"GIOVANNI MARIA BERTIN"



COOPERAZIONE
ITALIANA

MINISTERIO DE EDUCACION

GOBIERNO DE

EL SALVADOR
UNÁMONOS PARA CRECER