

CUADERNOS DE  
EDUCACIÓN BÁSICA  
PARA TODOS



# *Escuela e* inclusión

*Elaborado por:*  
*Alicia Ziffer*



Secretaría  
de Estado  
de Educación



Oficina de  
Santo Domingo

TÍTULO:

ESCUELA E INCLUSIÓN

COLECCIÓN:

CUADERNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA TODOS

PROYECTO GENERAL:

OFICINA DE LA UNESCO EN SANTO DOMINGO

(Representante: LUIS M. TIBURCIO)

Y

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN BÁSICA, SEE

(Directora General: ANCELL SCHEKER)

COORDINACIÓN DE LOS CUADERNOS:

FLACSO - FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - PROGRAMA DE REPÚBLICA DOMINICANA

(Director: RUBÉN SILIÉ; Coordinación Técnica: CHEILA VALERA Y ALICIA ZIFFER)

AUTOR(ES):

ALICIA ZIFFER

*Argentina. Profesora de Nivel Básico y Profesora de Inglés. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Fue miembro del equipo docente y de investigación de la Cátedra de Sociología de la Educación, Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Actualmente trabaja en el Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y es docente de la Carrera de Educación Temprana en la Universidad Iberoamericana*

MESA DE DISCUSIÓN:

*Moderadora: Cheila Valera; Comentario: Marcos Villamán; Relatoría: Marta Vicente; Participantes: Magda Pepén Peguero, José Antinoo Fiallo, Rosalina Perdomo, Mariano Gutkowski, Ana Pizano, Brígida García, Manuel Mejía, Tahirah Vargas, Alexandra Santelises, Consuelo Gimeno, Alberto Padilla, Luis Tiburcio, Dinorah de Lima, Ansell Scheker, Carmen Sánchez Ramos, Rubén Silié.*

DISEÑO PORTADA Y DIAGRAMACIÓN:

IVELISSE ALVAREZ

IMPRESIÓN:

Editora de Colores, S. A.

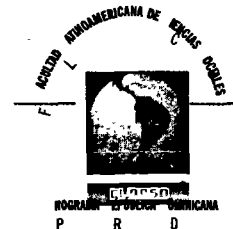
C/ Juan Tomás Mejía y Cotes #8, Arroyo Hondo

Tels.: 567-3214 / 17 Fax: 540-3613

E-mail: editora.decolores@codetel.net.do

*"Las opiniones vertidas en este documento son de la responsabilidad de los autores y no coinciden necesariamente con las de la UNESCO, las de la FLACSO y las del Gobierno de la República Dominicana."*

© UNESCO 2003



## NOTA DE APERTURA

La colección “Cuadernos de Educación Básica para Todos” incluye estudios y documentos técnicos que pretenden promover y desarrollar el conocimiento sobre temas y aspectos centrales del funcionamiento de la educación en la República Dominicana, con el propósito de aportar en la toma de decisiones y la formulación de las políticas educativas. En general, los temas publicados han sido decididos por la Secretaría de Estado de Educación, (Dirección General de Educación Básica) y consultados con la Oficina de la UNESCO y la FLACSO. De igual modo, la SEE, FLACSO y la UNESCO han identificado e invitado a las organizaciones y especialistas responsables por los diversos títulos publicados.

En la preparación de los Cuadernos fueron organizadas mesas de discusión para analizar las diversas propuestas y versiones preliminares, alrededor de las cuales se movilizaron maestros y maestras, investigadores y especialistas de la SEE, de las Universidades, de Organizaciones No Gubernamentales reconocidas por su labor en el área educativa y otras organizaciones intelectuales.

La Oficina de la UNESCO y FLACSO, expresan su reconocimiento a los autores y autoras y a todas y todos los que han participado en las discusiones de los textos publicados.

LUIS M. TIBURCIO  
*Representante de la UNESCO*

RUBÉN SILIÉ  
*Director, FLACSO*

## PRESENTACIÓN

En el Foro Mundial de Educación Para Todos celebrado en Dakar en el año 2000 los países se comprometieron a garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los ciudadanos y ciudadanas. Este compromiso se expresa en la formulación de políticas de Estado estables, de largo plazo, consensuadas y asumidas por toda la sociedad. Para ello es necesario desarrollar procesos sostenidos de información y comunicación (Marco de Acción Regional para las Américas).

Esta colección de temas que hemos llamado “Cuadernos de Educación Básica para Todos” tiene como propósito analizar datos, experiencias, investigaciones, innovaciones que provean información útil para orientar la toma de decisiones y el diseño de políticas educativas.

Los temas abordados surgen de la necesidad de contextualizar los desafíos de Educación para Todos y analizar realidades, políticas y decisiones con el fin de evaluar su pertinencia y buscar alternativas viables que respondan a preocupaciones muy sentidas dentro del sistema educativo dominicano.

Con este propósito hemos contado con la cooperación de la UNESCO, interesada en aportar herramientas que posibiliten la innovación y el mejoramiento de la educación.

Los nueve estudios que se publican, constituyen esfuerzos importantes de sistematización, reflexión y propuestas que resultan un valioso apoyo a la etapa de programación del Plan Estratégico de Desarrollo de la Educación Dominicana para los próximos 10 años.

ANCELL SCHEKER

*Directora General de Educación Básica*

*Coordinadora Nacional Adjunta de Educación para Todos*

## RESUMEN EJECUTIVO

El presente artículo aborda la escuela desde una perspectiva de inclusión de la diversidad. Esta escuela inclusora se concibe como una escuela de y para todos y todas. Una escuela que acoge y se enriquece con la diversidad a la vez que actúa para transformar la sociedad en una más igualitaria y pluralista.

Se realiza una revisión de los avances realizados en la consecución de estos objetivos en los últimos diez años y los aspectos que en este sentido aún quedan por mejorar. Para ello se analiza la Ley General de Educación 66'97, el currículum vigente, los datos de cobertura y eficiencia interna del sistema educativo, las acciones realizadas en pos de la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, las Escuelas Multigrado Innovadas, las acciones compensatorias tendientes a igualar las condiciones de acceso a la educación, la formación de un profesorado para la inclusión, la participación de los estudiantes en la gestión del centro educativo y las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Finalmente, se proponen grandes ejes para lograr una escuela inclusora y que deben ser tomados en cuenta al pensar la gestión de los centros educativos, la formación inicial y continua del profesorado, las relaciones entre la escuela y la comunidad, el currículum, los contenidos, la metodología y estrategias utilizadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, así como cualquier otra acción llevada a cabo en cualquiera de las instancias y/o niveles del sistema educativo y por cualquiera de sus actores.

Estos ejes son los siguientes:

1. La escuela debe ser pensada para incluir a la diversidad y enriquecerse de ella.
2. La escuela debe tender a democratizar su funcionamiento y el saber que en ella circula.
3. La escuela debe formar sujetos solidarios, críticos y transformadores de su realidad.

# CONTENIDO

ESCUELA E INCLUSIÓN	10
Relatoría Mesa de Discusión “CUADERNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA TODOS”	24
Comentario a partir de la lectura previa del documento POR MARCOS VILLAMÁN	24
Comentario Final de la Moderadora, CHEILA VALERA	28

*... "cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano"...*

(MC LAREN, 1994: 198)

## I. INTRODUCCION

En la actualidad los procesos de mundialización y globalización que acompañan tanto a los avances de la ciencia y la tecnología como al desarrollo capitalista se presentan como un peligro y como un desafío. Estos son especialmente negativos ya que son terriblemente excluyentes, creando a su paso, pobreza y marginalidad. Esta situación de exclusión puede presentarse como un desafío para la educación porque representa a la vez la posibilidad de incluir en la escuela grupos que hasta el momento y por causas diversas no habían logrado integrarse a la educación formal.

Una escuela inclusora es una escuela para todos. Una escuela que acoge y respeta la diversidad: diversidad cultural y social, étnica, religiosa, de color, de nacionalidades, de género, de necesidades educativas especiales, otorgando posibilidades a todos por

igual y favoreciendo a aquellos y aquellas que más lo necesitan. En este sentido, existe un tipo de diversidad que resulta inaceptable para una escuela inclusora. Esta es la desigualdad, producto de nuestra sociedad y su forma de organizar y distribuir el conocimiento y la producción.

En este artículo se abordará la institución escolar desde la perspectiva de la inclusión. Se analizarán primero los logros alcanzados a partir de la reforma de los noventa, luego se tratarán las dificultades encontradas y se realizarán también algunas reflexiones con el fin de aportar ideas que favorezcan la conformación de escuelas más inclusoras.

## II. LA REFORMA Y LA SITUACIÓN ACTUAL: LOS PROGRESOS DE MÁS DE UNA DÉCADA

Al igual que en otros países de América Latina, durante la década de los noventa se llevó a cabo en la República Dominicana una reforma del sistema educativo. Esta se concretizó en el Plan Decenal de Educación. Entre los objetivos del mismo figuran ampliar la cobertura y permanencia en la educación básica; transformar el curriculum; mejorar la condición social, económica y profesional de los y las educadores; elevar los niveles de competencia y eficiencia de la Secretaría de

Educación, lograr una participación efectiva y organizada de la sociedad en los procesos educativos y en la educación en general y aumentar los recursos económicos invertidos en educación en el país (SEEBAC, 1992). Al mismo tiempo, esta reforma incluyó también la sanción de una nueva ley de educación, la Ley General de Educación 66'97 y un nuevo curriculum para todos los niveles del sistema educativo dominicano.

Esta reforma supone un avance hacia el establecimiento de escuelas inclusoras. En esta sección se analizarán los esfuerzos realizados relacionados con la conformación de escuelas tendientes a la inclusión de la diversidad.

## 2.1 LA LEY GENERAL

### DE EDUCACIÓN 66'97

En este sentido, la Ley General de Educación 66'97 garantiza el derecho de todos los habitantes del país a la educación y encausa la participación de los diferentes sectores en el proceso educativo nacional. Entre los principios de la educación dominicana figuran el derecho irrevocable de todas las personas a una educación permanente por el solo hecho de ser seres humanos de acuerdo a sus intereses y sin ningún tipo de discriminación por sexo, raza, credo o posición social o económica. A su vez, la ley afirma el respeto a la vida, a los derechos fundamentales de las personas, al principio de convivencia democrática y a la solidaridad (SEEBAC, 1997).

## 2.2 UN NUEVO CURRÍCULUM

### PARA LA REPÚBLICA DOMINICANA

El nuevo curriculum dominicano establecido para todos los niveles del sistema educativo dominicano en el año 1994 se define como abierto, flexible y participativo y se plantea como una propuesta de enseñanza que coloca al/la estudiante en el centro del proceso educativo con el fin de formar ciudadanos y ciudadanas críticos/as, democráticos/as y transformadores de su realidad (Scheker, 2002: 116).

En relación con el enfoque de los diferentes sociolectos en el curriculum dominicano, de acuerdo con Ana Margarita Haché de Yunén, se observa que éste... *“enfatisa la diversidad lingüística existente en la lengua.”*... y esta... *“aceptación de la realidad que supone la variedad lingüística conlleva en el nuevo currículo el fomento de la etnosensibilidad y aprecio hacia los sociolectos”*... (Haché de Yunén, 2001: 85). Siguiendo a esta autora, se cree que este enfoque se presenta como... *“una visión innovadora en relación con la historia de la enseñanza de la lengua en la República Dominicana”*... (Haché de Yunén, 2001: 86)

## 2.3 ACCESO,

### PERMANENCIA Y SOBREDAD

Al mismo tiempo, el Plan Decenal de Educación logró producir un aumento de la inversión en educación así como con la am-

pliación de la matrícula y permanencia en educación básica e inicial (Valera, 2002: 196).

Entre los años escolares 1996-1997 y 2000-2001, la matrícula escolar se incrementó en 400 mil alumnos y alumnas. La tasa bruta de educación del nivel básico es en la actualidad del 109.9% y la neta corresponde al 90.16%. Estos datos nos indican la existencia de sobreedad en el sistema educativo en casi un 20% de la matrícula (SEE, 2002). Para el año 1996 la tasa bruta para el nivel básico, sector público ascendía solo al 93% (Fuente: Departamento de Estadística. SEEC).

La cobertura del nivel inicial ha aumentado sustancialmente pero todavía no alcanza a todo el grupo de edad que abarca entre los 3 y 5 años (SEE, 2002).

En cuanto a la cobertura en función del género, los indicadores muestran que no existen diferencias en la matrícula según género, quizá como efecto de políticas dirigidas al establecimiento de la igualdad de género. Sin embargo, la matrícula del nivel inicial y básico muestran una proporción mayor de hombres, mientras que la de nivel medio se inclina hacia una mayor cantidad de mujeres (SEE, 2002).

Con relación a la permanencia de los alumnos y las alumnas en el Sistema Educativo, se observa como la tasa de deserción más alta en el nivel básico se da en los últi-

mos años de este nivel, ascendiendo a un 10.7% en 7° grado. Para el nivel medio la deserción más alta se da en los dos primeros años y corresponde a un 13.2% para el primer año de este nivel y 11.1% para el 2° año (SEE, 2002). En el año escolar 1994-1995 la deserción en 7° grado de la escuela básica era del 1.4%, un valor bajo quizá atribuible a las más bajas tasas de cobertura o a la alta tasa de deserción en 1° grado del nivel básico: 18.2% (Fuente: Departamento de Estadística. SEEC).

En relación con la promoción, esta ha mejorado para el nivel básico. Para el año 1990-1991, sólo el 62.4% de los y las estudiantes aprobó su curso. Diez años más tarde, es decir en el año escolar 2000-2001, este porcentaje ascendió a un 85.1%. Esta diferencia implica un logro importante, que también podría atribuirse a la inclusión de la promoción automática en el primer ciclo de básica, es decir entre 1° y 3° grado (SEE, 2002). La promoción automática constituye a su vez una política orientada hacia la conformación de una escuela incluyente, ya que alumnos y las alumnas podrían realizar sus aprendizajes con ritmos individualizados diferentes. Sin embargo, la repitencia aumenta en 3° grado del nivel básico, lo cual podría indicar consecuencias negativas de la promoción automática en los dos primeros grados (SEE, 2002).

## 2.4 LA INCLUSIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y JÓVENES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Al mismo tiempo, la inclusión de los niños, las niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales ha presenciado avances (SEEC, 2000). En primer lugar, es importante señalar que el curriculum vigente asume la integración de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales a las escuelas públicas de sistema educativo dominicano (SEEBAC, 1994)

Para lograr este objetivo se trabajó con los y las docentes en la atención a la diversidad desde el año 1997. Las acciones tendientes a favorecer el acceso a la educación de niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales incluyen campañas de sensibilización pública, el programa de atención a la diversidad, la eliminación de aulas de recuperación pedagógica y la reorientación de Centros de Educación Especial. El Plan Nacional de Integración, llevado a cabo durante el año 1997 con la asistencia de la UNESCO, logró cambios actitudinales importantes tanto al interior de los centros educativos como de la Secretaría de Educación (SEEC, 2000). Al mismo tiempo, el Programa de Escuelas Inclusivas se desarrolló a partir de año 1998 con el objetivo de contrarrestar la segregación que ocurría en las escuelas comúnmente llamadas regulares (SEEC, 2000).

## 2.5 LAS ESCUELAS MULTIGRADO INNOVADAS

La Escuela Multigrado Innovada es una iniciativa de la Secretaría de Estado de Educación llevada a cabo conjuntamente con UNICEF desde el año 1994. Este programa se encuentra entre las acciones llevadas a cabo por el Plan Decenal de Educación con el objetivo de mejorar la cantidad y calidad de la oferta educativa en las zonas rurales. En las mismas los índices de deserción y repitencia eran, al año 1993, muy altos, especialmente en 1º y 2º grado del nivel básico: 27% de deserción y 17% repitencia (SEE UNICEF, 2002).

En el año 1999 se realizó una evaluación de este programa y los resultados arrojados señalan que: es una alternativa viable para la educación rural; mejora los aprendizajes de los niños y de las niñas; presenta una estrategia de formación docente eficiente; logran ampliar el número de grados ofrecidos y las escuelas EMI presentan menos deserción que las escuelas no pertenecientes al proyecto. Entre los retos que este programa aún presenta podemos señalar las guías de aprendizaje como la herramienta principal para enfrentar y transformar la persistencia del rol protagónico docente; el uso pasivo y mecánico de materiales didácticos, libros y rincones de aprendizaje; la tendencia a homogeneizar los grupos; una evaluación normativa y fiscalizadora; la

cantidad de tiempo de clases dictado; la coordinación y la situación de pobreza de la población rural (SEE UNICEF, 2002).

## 2.6 PARTICIPACIÓN DE

### LA COMUNIDAD EN LA GESTIÓN

#### DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS

La democratización de la educación integra dos dimensiones: la democratización externa, que implica la posibilidad de acceso y permanencia de la totalidad de la población a la educación, y la democratización interna, que supone la vivencia de una experiencia democrática y de participación en los procesos que se dan al interior de la institución escolar por parte de los y las estudiantes (SEEBAC, 2000).

En este sentido y a partir de la Ley General de Educación 66'97 se establecen, a través de la ordenanza 5'97, los Consejos de Curso, los Consejos Estudiantiles y los Comités de Trabajo como organismos de participación del estudiantado en la gestión de los centros educativos, contribuyendo a la solución de los problemas, colaborando en el desarrollo de las potencialidades de los y las estudiantes y promoviendo el desarrollo de actitudes y conductas democráticas. Los Consejos de Curso están conformados por un presidente, un vicepresidente, un tesorero, un secretario y cinco vocales elegidos de manera democrática por los y las integrantes del curso. Los Comités de Trabajo

se constituyen con el fin de desarrollar los planes establecidos por el Consejo de Curso. Los Consejos Estudiantiles están integrados por los/as presidentes y vicepresidentes de cada Consejo de Curso. Existen en la actualidad 21,000 Consejos de Curso (Scheker, 2002: 118, 119).

Al mismo tiempo, desde la Secretaria de Estado de Educación se plantea el objetivo de la participación de los alumnos y las alumnas en el Consejo Nacional de Educación, así como Juntas Regionales y Distritales. Las dos últimas representan órganos de gestión descentralizados (Scheker, 2002: 120).

En relación con la participación comunitaria, el Plan Decenal planteó también entre sus objetivos la promoción de la formación y fortalecimiento de las Asociaciones de Padres, Madres y Amigos de la Escuela (APMAEs) como mecanismo de participación de los padres y las madres en la gestión de los centros escolares (SEEBAC, 1992). Previamente al Plan Decenal existían en funcionamiento solo el 5% de las Sociedades de Padres y Amigos de la Escuela. En el año 1999, un 85% de los centros escolares contaban con Asociaciones de padres, madres y amigos de la Escuela (SEEC, 2000).

## 2.7 IGUALAR LAS

### CONDICIONES DE ACCESO

Una escuela inclusora implica también igualdad de condiciones de acceso a la educación para que el desempeño escolar sea el

mismo sin importar el nivel socio-económico, género, zona geográfica o etnia, entre otros. Políticas compensatorias, como el desayuno escolar, están pensadas y dirigidas a establecer esta igualdad. El Programa de Alimentación Escolar (PAE) funciona con el objetivo de mejorar la cantidad y calidad de la alimentación de los niños y las niñas. Este programa, articulado con el Programa Mundial de Alimentos alcanza a más de 1 millón 500 mil niños y niñas entre 6 y 14 años en 4,791 escuelas (SEE, 2002).

Otras acciones tendientes al establecimiento de igualdad de condiciones de acceso, llevados a cabo por la Dirección General de Bienestar Estudiantil y Docente, incluyen el programa de cooperativas escolares, el programa de becas escolares y el de transporte y uniforme escolar, así como programas destinados a controlar y mejorar la salud de niños y niñas (SEE, 2002).

### III. EL CAMINO QUE AÚN QUEDA POR RECORRER

Los logros relacionados con el establecimiento de escuelas inclusoras han sido significativos. No obstante, siguen existiendo cambios por realizar igualmente importantes. Estos serán abordados en esta sección.

Las bajas tasas de cobertura y permanencia, así como las altas tasas de repitencia

y deserción se relacionan principalmente con sectores de la población desfavorecidos social y económicamente y que cuentan con escasas herramientas para poder mejorar su situación actual (SEE, 2002). Al mismo tiempo, son los sectores más desfavorecidos los que a la vez acceden a la educación pública que presenta en la actualidad serios problemas, especialmente los referidos a la sobrepoblación de las aulas, los escasos materiales didácticos y docentes que perciben salarios muy bajos, sujetos al pluriempleo y que a menudo no poseen la formación adecuada (Valera y otros, 2001).

De acuerdo con los resultados del Laboratorio Latinoamericano de la Calidad Educativa de UNESCO la República Dominicana se encuentra entre los rendimientos más bajos de la región. Los resultados de las Pruebas Nacionales refuerzan estos resultados: en el año 2000 solo el 48% de los estudiantes del nivel medio que tomaron estos exámenes los aprobaron en la primer convocatoria. De esta manera, se plantea un acceso excluyente ya que si bien una gran mayoría accede a la educación no todos acceden a una de igual calidad (Valera, 2002: 199).

En este sentido, se necesita una mirada a lo interno de la escuela para posibilitar el acceso de toda la población a una educación de calidad.

### 3.1 LA VIDA EN EL INTERIOR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Estudios realizados al interior de la escuela (Valera y otros, 2001) nos alertan acerca de lo que sucede dentro de los centros educativos públicos dominicanos y como sus actores ponen en práctica la reforma educativa. En este sentido, todavía encontramos una escuela que no logra la inclusión de todos y todas de una manera equitativa. Esta diferenciación actúa de manera velada y oculta por lo que resulta doblemente eficaz.

Una escuela inclusora de la diversidad debe a su vez plantear un tratamiento igualitario de las diferentes expresiones culturales (Giroux, 1995: 76). Por ello, debe incorporar a su curriculum oficial los saberes populares a veces no legitimados por la racionalidad científica moderna pero igualmente válidos para los grupos culturales a los cuales le corresponden. Abordar estos saberes como parte de los contenidos supone un avance en este aspecto ya que otorga igual status a saberes científicos y no científicos. Una escuela inclusora no puede colocar los saberes de diferentes grupos en diferentes niveles jerárquicos. De lo contrario, estaría estableciendo jerarquías entre estos grupos sociales o culturales.

En relación con el género, de acuerdo con los resultados de esta investigación, se observa como se atribuyen diferentes carac-

terísticas según el género. Se asume que las niñas saben menos matemáticas que los varones y por ello se les asigna ejercicios más fáciles de realizar. Los niños realizan divisiones mientras las niñas resuelven multiplicaciones (Valera y otros, 2001: 76).

En cuanto a los obstáculos encontrados para realizar avances en la inclusión de los niños, las niñas y los/as jóvenes con necesidades educativas especiales encontramos: resistencia al cambio, formación escasa del profesorado, contradicciones en las normas existentes que regulan la Educación Especial, datos estadísticos e indicadores específicos insuficientes y la ausencia de personal capacitado en esta área para brindar el apoyo necesario en los distritos y las regionales educativas (SEEC, 2000).

En relación con los órganos de participación de los y las estudiantes, cabe señalar que el funcionamiento de estos presenta debilidades que alteran su mecanismo y terminan colaborando con el disciplinamiento del centro educativo. Por otro lado, no siempre funcionan como verdaderos organismos de participación ya que los temas y problemas abordados en sus sesiones a menudo no presentan relevancia a los y las estudiantes (Scheker, 2002: 119).

De acuerdo con lo planteado por un grupo de investigadoras (Valera et al, 2001: 103-107; Valera y Ziffer, 2002: 21, 22; Vargas, 2002: 128, 129) el establecimiento

y mantenimiento de la disciplina, que en casos se ejerce a través de la violencia, con frecuencia obstaculiza la participación del estudiantado tanto en los procesos relacionados con la gestión del centro educativo como en el aula. El énfasis realizado en el orden, el silencio, la prolijidad actúa en detrimento de la interacción que podría beneficiar la construcción de los aprendizajes por parte de los alumnos y las alumnas. Asimismo, se opone a los fundamentos del curriculum que postulan un/a alumno/a activo/a, participativo/a y crítico/a coherente con una escuela inclusora de la diversidad (SEEBAC, 1994).

### 3.2 FORMACIÓN DE UN PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN

Este/a nuevo/a estudiante se le presenta a la comunidad escolar como un desafío. Una escuela inclusora supone un estudiantado heterogéneo. La escuela moderna no presenta estrategias de gestión y de enseñanza que puedan atender a esta población diversa. De acuerdo con lo planteado por diferentes educadoras (Valera et al, 2001 y González, 2002: 107, 108), no se logró desarrollar un proceso de formación integral de los y las docentes articuladamente con las reformas que se realizaron al sistema educativo. En este sentido, resulta de vital importancia poder implementar, al interior de los centros educativos, procesos de for-

mación de los y las profesores y de los y las directores, así como de los y las dirigentes comunitarios que forman parte de la comunidad escolar para que puedan hacer frente a los desafíos que se presentan al poder admitir en el seno de la escuela una porción de la población antes marginada.

Sin los y las docentes, los esfuerzos no rinden los frutos que podrían, son ellos los que protagonizan, junto con los alumnos y las alumnas, los procesos que se dan en el interior de las aulas. Siguiendo a González (2002: 108), se cree que... *“sin docentes no puede ni habrá reforma verdadera ni calidad educativa”*...

Esta formación del profesorado así como de los otros actores escolares debe poseer un carácter reflexivo que permita la construcción de valores vinculados con la democracia, el pluralismo, la solidaridad y el respeto mutuo y que fomente a su vez la participación en la gestión de los procesos educativos y comunitarios. De esta manera pueden los y las docentes constituirse como sujetos activos de la sociedad y en ese proceso colaborar en el desarrollo de los niños, las niñas y los y las jóvenes como tales.

Además, es fundamental una capacitación que les permita a estos utilizar y generar métodos pedagógicos eficientes de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes (Tedesco, 2002: 59). Los nuevos enfoques de la psicología del aprendizaje, los desarrollos en el área de la didáctica general, así

como en las didácticas específicas y las nuevas tecnologías de la información deben ser capitalizadas por la escuela para mejorar su labor. La televisión, la radio, Internet son todas ellas nuevas tecnologías que utilizadas adecuadamente pueden colaborar en hacer más significativos los aprendizajes de los y las estudiantes.

Siguiendo a Giroux (Giroux, 1995: 74), los y las profesores pueden ser intelectuales transformadores de su realidad y son una pieza fundamental en la conformación de una escuela inclusora. Para lograr esto también es importante reconocer la función política, escondida detrás de una falsa identidad de neutralidad y apartidismo, de la escuela en la formación de ciudadanos y ciudadanas críticas.

### 3.3 LA RELACIÓN ESCUELA - COMUNIDAD

La relación entre la escuela y la comunidad es un punto central al pensar en una escuela inclusora. En la actualidad, la comunidad generalmente colabora más en la mejora de la infraestructura que en actividades relacionadas con la gestión de los procesos educativos (Valera et al, 2001: 117). Asimismo, el centralismo que caracteriza el sistema educativo suele afectar a los organismos de participación de la comunidad, como son las Asociaciones de Padre, Madres y Amigos de la Escuela. El funcionamiento de los mis-

mos debe ser fortalecido y éstos deben ser concebidos como una forma de participación de la sociedad civil en la gestión de los problemas de la comunidad.

En este sentido, se cree fundamental la necesidad de repensar las relaciones que la escuela establece con la comunidad y las que la comunidad establece con la escuela. Estas relaciones deben redefinirse para lograr, por un lado, una apropiación de la comunidad hacia la escuela y, por el otro, una apertura de la escuela hacia la comunidad de forma tal que la escuela se convierta en un espacio que pertenece a todos y todas. Los muros de la escuela se diluyen para promover estas relaciones y al mismo tiempo se vuelven innecesarios porque no existe persona, grupo o fuerza que la amenace y contra la cual ésta debe protegerse. Una escuela de todos y todas se fortalece con el aporte de esa diversidad al tiempo que se favorece su inclusión y se convierte en la escuela de la comunidad (Torres, 2001).

Una escuela de la comunidad implica la participación de todos y todas los y las integrantes de la misma en relación con la definición de los objetivos que el centro educativo se propone y las acciones para lograr estos objetivos, de acuerdo con las necesidades de la comunidad y el contexto nacional e internacional. De esta manera, la comunidad participa de la concepción y diseño del proyecto educativo de centro y en el cual

deben existir instancias de definición del currículum que permitan adecuarlo a las necesidades y expectativas locales. Al mismo tiempo, el proyecto educativo de centro es un proyecto educativo comunitario a través del cual la escuela genera proyectos sociales que colaboran realmente con el desarrollo de la comunidad y el mejoramiento de las condiciones de vida de sus miembros.

#### IV. ALGUNAS

#### REFLEXIONES FINALES

Una escuela abierta a todos y a todas implica el libre acceso de todos y todas los niños y las niñas y todos y todas los y las jóvenes, sin importar su nacionalidad, su color, su grupo cultural o étnico, su religión o su género.

Además de las políticas que pueden actuar minimizando los mecanismos excluyentes, como son aquellas que permiten la igualdad de acceso a bienes y servicios económicos y a producciones culturales (Menchú, 2002: 66), existen también otras políticas explícitamente inclusoras.

En este sentido, existen tres cuestiones fundamentales a abordar para lograr una escuela verdaderamente inclusora. En primer lugar, la escuela debe ser pensada para incluir a la diversidad y enriquecerse de ella. En segundo lugar, debe tender a democratizar su funcionamiento y el saber que en ella circula. Finalmente, debe formar sujetos so-

lidarios, críticos y transformadores de su realidad. Cada una de estas dimensiones serán tratadas en esta sección.

#### 4.1 LA ESCUELA PENSADA

##### PARA LA DIVERSIDAD

Para que una escuela pueda ser inclusora debe estar pensada para poder dar cabida a y enriquecerse con esa diversidad. Como afirma Rigoberta Menchú (2002: 66), se hace necesaria la acción directa por parte del Estado para diseñar un sistema educativo y una escuela que reconozca la diversidad. En este sentido, sentar las bases legales y constitucionales constituyen las bases de esta escuela. En este proceso, la participación de la sociedad civil es, por supuesto, fundamental.

Aceptar la diversidad significa aceptar al otro como un interlocutor válido. En relación con la escuela, implica, al mismo tiempo, la disposición a integrar la cultura de ese otro dentro del currículum y, por lo tanto, dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En este proceso, se realice quizá una revisión y autocrítica de la propia cultura que lleva a la revisión de prejuicios y estereotipos que no debilita la propia identidad sino que colabora a fortalecerla al permitirse ser cuestionada (Menchú, 2002: 71).

En el contexto de globalización y homogeneización cultural que se da en la actualidad, las escuelas pueden hacer un apor-

te fundamental, ya que su mismo objetivo le permite la interacción entre diferentes culturas. En este proceso de interacción, las culturas se enriquecen mutuamente con el intercambio cultural que se produce (Menchú, 2002: 72).

Retomando las palabras de Stenhouse,... *“Las escuelas ponen la cultura a disposición de los alumnos, proporcionándoles una oportunidad para tomar parte en grupos de aprendizaje”*... (Stenhouse, 1998: 34). Tal vez, es momento de hacer real esa oportunidad.

#### 4.2 LA ESCUELA DEBE TENDER A FUNCIONAR MÁS DEMOCRÁTICAMENTE Y DEMOCRATIZAR EL SABER QUE POR ELLA CIRCULA

En el marco de la inclusión, la escuela debe intentar democratizar su funcionamiento a través de mecanismos de participación que permitan consensuar las decisiones relacionadas con el funcionamiento de la institución, las reglas que la rigen y las sanciones que deben aplicarse cuando alguien no cumple esas reglas. Este ejercicio de la democracia es parte de la formación que la escuela debe asumir.

Dentro de esta escuela diversa que funciona de una manera democrática, es imprescindible formar en una Cultura de Paz para promover la convivencia y la resolución de conflictos de manera pacífica en los centros educativos. En este sentido también es necesario

establecer mecanismos de mediación de conflictos (Valera y Ziffer, 2002: 43). Desde esta mirada, no se piensa a la paz como la ausencia de conflicto sino como la posibilidad de resolver los conflictos de forma tal que todas y cada una de las partes deba ceder un poco y todas también ganen y se sientan satisfechas con la resolución del conflicto (OAS, 2002: 5).

Asimismo, debe democratizarse el saber que por ellas circula y el acceso a éste. La formación de estos ciudadanos y ciudadanas no se basa solamente en los procesos de aprendizaje planificados que se dan dentro del aula. Esta formación también se produce en ese convivir diario y democrático dentro de la institución. Es un aprendizaje que se da en comunidad, en la interacción con el otro y en esta relación dialógica los integrantes de la comunidad se convierten en educadores y en educandos. En palabras del pedagogo brasileño, Paulo Freire... *“el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.”*... *“ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a si mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es mediador”*... (Freire, 1980: 86)

### 4.3 LA ESCUELA DEBE FORMAR CIUDADANOS Y CIUDADANAS CRÍTICOS/AS, SOLIDARIOS/AS Y TRANSFORMADORES DE SU REALIDAD

En un contexto social y económico de exclusión como el actual, la escuela inclusora debe asumir la función de formar ciudadanos y ciudadanas solidarios/as que contribuyan a la creación de una sociedad más justa y equitativa (Tedesco, 2002: 52). Estos ciudadanos y ciudadanas deben poseer las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad y formar parte activa y tomar partido en los procesos de toma de decisión que se dan en el seno de la misma.

La escuela debe enseñar a transformar el mundo en uno más pluralista y más justo, en el que la distribución de la riqueza y de las producciones culturales se realiza de forma más igualitaria. Estos que siempre han conformado los ejes transversales del curriculum debieran quizá convertirse en las áreas principales de este (Imbernón, 2002: 9).

Las escuelas inclusoras forman no sólo a los y las estudiantes como ciudadanos y ciudadanas críticos/as, solidarios/as y transformadores, sino también a sus docentes<sup>1</sup>. Lo mismo podría pensarse en función de

otros/as actores escolares y comunitarios.

Al formar ciudadanos y ciudadanas democráticos/as, éstos/as también tenderán a desenvolverse de una manera democrática en la escuela, lo cual ayudará a reforzar el desarrollo democrático de sus funciones y metas.

### 4.4 PALABRAS FINALES

Estas tres dimensiones abordadas anteriormente no constituyen recetas o fórmulas para aplicar y lograr los resultados deseados. Al contrario, constituyen ejes para pensar políticas concretas, para diseñar programas de formación docente, para desarrollar estrategias pedagógicas en el aula, para pensar la gestión de los centros educativos, para pensar la relación de la escuela con la comunidad. Todos los/as actores educativos pueden tomarlos como punto de partida de las acciones que a ellos y a ellas le corresponden realizar para lograr una escuela inclusora.

La conformación de una escuela inclusora es tal vez solamente una utopía pero como tal nos indica el camino a seguir (Freire, 1980):

... *“dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente”*... (Mc Laren, 1994: 196)

## BIBLIOGRAFÍA

- \* Freire, P. (1980) *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo Veintiuno Editores.
- \* Giroux, H. (1995) *Pedagogía de la frontera en la era del posmodernismo*. En: *Posmodernidad y educación*. México: Porrúa Grupo Editor.
- \* González, S. (2002) *Los y las docentes en las reformas educativas*. En: Medina Giopp, A. (Ed.) *Las Reformas Educativas en Acción*. Santo Domingo: INDES/BID. INTEC.
- \* Hache de Yunén, A. (2001) *El sociolecto en el nuevo currículo: su enfoque*. En: *Revista Estudios Sociales*. Año XXXIV, Nº 125-126, julio-diciembre 2001. Santo Domingo.
- \* Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Grao.
- \* ————— (2002) *Claves para una nueva formación del profesorado*. Santo Domingo. Mimeo.
- \* Menchú, R. (2002) *El sueño de una sociedad intercultural*. En: Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Grao.
- \* Morgade, G. (1993) *El género: un prisma válido para analizar las relaciones cotidianas escolares*. En: *Revista Argentina de Educación*. Año XI. Nº 20. Octubre de 1993. Buenos Aires.
- \* *Programa de Educación para la Paz. Reunión de Expertos Gubernamentales para Diseñar un Proyecto de Programa de Educación para la Paz*. [www.oas.org/csh/spanish/eppreunexpaportes235.htm](http://www.oas.org/csh/spanish/eppreunexpaportes235.htm) (23/09/02).
- \* Schecker, A. (2002) *La experiencia de la República Dominicana en la hechura de la reforma educativa. La participación de los estudiantes*. En: Medina Giopp, A. (Ed.) *Las Reformas Educativas en Acción*. Santo Domingo: INDES/BID. INTEC.
- \* SEEBAC. (1992) *Síntesis del Plan Decenal de Educación; Serie A. Documento Nº 5*. Santo Domingo.
- \* ————— (1994) *Fundamentos del curriculum. Tomo I. Fundamentación teórico-metodológica*. Serie: INNOVA 2000 2. Santo Domingo.
- \* ————— (1997) *Ley General de Educación*. Santo Domingo.
- \* ————— (2000) *Síntesis de la Evaluación a Medio Término del Plan Decenal de Educación*. Serie Gestión Educativa 3. Santo Domingo.
- \* SEEC. (2000) *Educación Para Todos. Evaluación al año 2000. Informe de la República Dominicana*. Serie Gestión Educativa 1. Santo Domingo.
- \* SEE. UNICEF. (2002) *Proyecto Escuela Multigrado Innovada. EMI. Una opción a favor de la niñez del campo. Síntesis de la evaluación formativa*. Santo Domingo.
- \* SEE. (2002) *Diagnóstico de la Educación Dominicana. Documento base para la formulación del Plan de Desarrollo para el periodo 2002-2012. Versión 0*. Santo Domingo: mimeo.
- \* ————— (2002) *Programa de Alimentación Escolar (PAE)*. Santo Domingo: mimeo.
- \* ————— (2002) *Informe de Programas de la DEGBED*. Santo Domingo: mimeo.
- \* Stenhouse, L. (1998) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ed. Morata.
- \* Tedesco, J.C. (2002) *Educación y ciudadanía paritaria*. En: Imbernón, F. (coord.) *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Grao.

\* Torres, R. (2001) *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Forum 2004. Barcelona: Mimeo.*

\* Valera, C. (ed.), Zaiter, J., Vargas, T., Santelises, A., Caracciolo, G. (2001). *¿Cambia la escuela? Prácticas educativas en la escuela dominicana. Santo Domingo: FLACSO, PREAL, UNICEF*

\* Valera, C. (2002) *Más Escuelas, Más Exclusión. La Reforma Educativa Dominicana, su impacto en la democratización de la educación. En: Medina Giopp, A. (Ed.) Las Reformas Educativas en Acción. Santo Domingo. INDES/BID. INTEC.*

\* Valera, C. y Ziffer, A. UNESCO - Brasil (2002) *Enfrentando la violencia en las escuelas: Un informe de la República Dominicana. Santo Domingo: mimeo.*

## MESA DE DISCUSIÓN

### “CUADERNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA TODOS”

Realizada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), con el apoyo de la Secretaría de Estado de Educación (SEE) y la UNESCO. 4 de febrero de 2003

- ESCUELA E INCLUSIÓN

ALICIA ZIFFER

- MODERADORA

CHEILA VALERA

- RELATORÍA

MARTA VICENTE

### METODOLOGÍA DE LA MESA DE DISCUSIÓN.

En la mesa de discusión se presentaron los primeros borradores de los documentos. Estos fueron enriquecidos con el debate generado y los aportes de los y las participantes de la misma, resultando en el documento publicado en este cuaderno. A continuación se presenta una síntesis de esos comentarios.

### COMENTARIO A PARTIR DE LA LECTURA PREVIA DEL DOCUMENTO.

MARCOS VILLAMÁN<sup>2</sup>

24

- Me ha parecido un documento que refleja rigor, dotado de una extensa bibliografía. Para un maestro es bueno conocer el material bibliográfico existente sobre un tema.

- Al leer la parte que describe los logros alcanzados en el aspecto de la inclusión, se confirma con satisfacción tal avance. Sin embargo, la parte sobre lo que aún queda por hacer nos hace cuestionar la validez de lo ya logrado.

- En la introducción encontramos una definición de escuela inclusora, pero ¿cómo es posible fomentar una escuela inclusora, respetuosa de la diversidad, en una sociedad con una realidad sociohistórica de exclusión?

- Es común pensar en la escuela como un mecanismo de promoción social. Sin embargo, lo que sucede en la sociedad niega esa posibilidad. Por ejemplo, la escuela forma individuos con la capacidad para conseguir empleos, pero en realidad no hay empleos, y habrá cada vez menos.

- La escuela no puede sola, y no lo puede todo; deben existir otros sectores que aporten. ¿Cuáles alianzas deben realizarse?

**A) Hacia dentro:**

Los profesores. El impacto de un buen docente es relevante en la creación de oportunidades en esa comunidad. Pero no tenemos capacidades financieras para formar ese buen docente.

Las comunidades. Si esta alianza se toma en serio, habría buen material de trabajo: Aquéllas se convierten en educadoras de la escuela, y a su vez la escuela, educadora de la comunidad.

**B) Hacia fuera:**

Fuerzas democratizadoras de la sociedad: sociales, ecológicas, políticas, comunitarias.

**La sociedad.** El trabajo hecho en la escuela no es siempre lo socialmente aceptable.

● En conclusión, apoyo la idea de elaborar un segundo documento sobre la función crítica de la escuela en la sociedad.

## COMENTARIOS DE LOS PARTICIPANTES

### MANUEL MEJÍA

Considero importante el tema de las alianzas. Pero debemos analizar la visión y las estrategias con las que se trabaja la relación con la comunidad, y lograr en ellas una conciencia de sentirse importantes.

### ANA PIZANO

Hay en efecto relaciones escuela-comunidad que se pueden potenciar con una escuela de mayor calidad, que favorezca la inclusión.

Quiero retomar también la idea del círculo de pobreza y su influencia en el desempeño académico. La pobreza no es tanto incapacidad financiera como ausencia de acceso y oportunidades. Disminuir la pobreza no es un prerrequisito, sino el resultado de una serie de acciones tomadas.

### TAHIRA VARGAS

No estoy de acuerdo con la idea de la falta de relaciones entre las estructuras sociales. La gente de estratos de pobreza hace más relaciones de lo que uno puede imaginar con la gente de los estratos medios y altos. La "institución del compadrazgo" es importantísima para la movilidad social, la pobreza no es un círculo tan cerrado. Hay flujos permanentes en redes informales de servicios: los plomeros de clase alta, son también los plomeros del barrio.

Es difícil por tanto ver al maestro como agente de movilidad social. Es pobre y marginal, igual que sus alumnos. Un "dominican york" tiene más posibilidad de mover cosas.

En cuanto a la relación escuela-comunidad, debemos preguntarnos cuál es la idea de participación que tienen, qué piensan cuando envían a una sola persona como representante a las reuniones de la escuela.

## ANTINOE FIALLO

La inclusión parte de la iniciativa de la escuela, no del Estado. Los proyectos de centro deberían ser más bien proyectos comunitarios de centro. Conozco dos experiencias de liceos: en uno de ellos se dividieron los alumnos por curso de acuerdo al lugar de su domicilio, para facilitar muchos procesos. En otro, adaptaron el currículo de acuerdo a las necesidades de las comunidades de donde provenían esos estudiantes: por ejemplo organizaron una feria de venta de objetos de cerámica, pues a eso se dedicaba una gran cantidad de padres.

## LUIS TIBURCIO

Hay mucha información sobre escuelas de estratos pobres que han sido exitosas. La exclusión social no la resuelve la escuela, más bien la reproduce.

Deben existir acciones conjuntas entre la comunidad y la escuela, asignar tiempo a este tema produce más impacto educativo que el tiempo usado para una clase académica.

COMENTARIO FINAL DE LA MODERADORA,  
CHEILA VALERA

La discusión de “LOS CUADERNOS DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA TODOS” resulta una experiencia intensa de reflexión y análisis de la educación dominicana que enriquece las perspectivas de cualquier lector o lectora interesada, al mismo tiempo que plantea la necesidad de que los actores sociales continúen promoviendo el intercambio de ideas en múltiples escenarios sobre los desafíos educativos de la sociedad dominicana.

Los temas pendientes de mayor profundización e investigación que quedan abiertos con estos primeros cuadernos se relacionan con: las relaciones entre la crisis económica actual, pobreza y la educación; la exclusión sociopolítica y la demanda de democratización de la educación; las opciones eficaces para el reconocimiento y respeto de la diversidad en las instituciones educativas; los avances y obstáculos sobre la democratización de las tecnologías de la información y la comunicación; las alianzas necesarias para mejorar la gestión del sistema educativo y promover las innovaciones indispensables en las prácticas educativas.

Además, se sugiere investigar sobre los siguientes temas

- Exclusión en sus diferentes formas.
- Violencia en las escuelas. Entre maestros y alumnos, y entre pares.
- Trabajo infantil.
- Lectoescritura y no repitencia en el área rural.
- Participación y democracia en la escuela.
- Tandas y criterios de organización de horarios.

Hemos querido que este esfuerzo intelectual aporte una mirada crítica y propositiva sobre nuestra educación, considerada una cuestión prioritaria para el desarrollo humano sostenible y que contribuya a fortalecer al compromiso solidario de nuestro país para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todas las personas.

## NOTA

1 En la actualidad, la capacitación de profesores en los centros educativos es pensada como una opción que puede realmente generar cambios e innovación en la práctica diaria (Imbernón, 2002: 7).

2 Director de planeamiento del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (Intec)

*“La educación es un derecho humano fundamental,  
y como tal es un elemento clave del desarrollo  
sostenible y de la paz y estabilidad en cada país  
y entre las naciones, y, por consiguiente,  
un medio indispensable para participar  
en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI,  
afectados por una rápida mundialización.  
Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos  
de la Educación para Todos.  
Se puede y debe atender con toda urgencia  
a las necesidades básicas de aprendizaje.”*

MARCO DE ACCIÓN DE EDUCACIÓN PARA TODOS  
FORO MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN  
DAKAR, SENEGAL, 26-28 DE ABRIL DE 2000

