

LAS NECESIDADES

Las necesidades educativas: nuevos elementos de acción, para una práctica que significa y transforma

Blanca Astorga Lineros

Resumen

El presente artículo busca contribuir con el avance de nuevas y constructivas maneras de abordar la compleja problemática de atención a las necesidades educativas. De ahí que emerge la necesidad de realizar un cuestionamiento crítico de los proyectos institucionales de integración escolar y analizar cómo ellos propician o entranpan el camino hacia estadios mayores de desarrollo educativo y profesional de calidad, en vista a reales aprendizajes. Asimismo, se pretende aportar algunos elementos teóricos y prácticos para una comprensión reflexiva e innovadora del papel de las instituciones escolares en el cambio y surgimiento de una nueva escuela que opte responsablemente por atender las necesidades educativas y en definitiva, redefina su rol para la transformación de su propio quehacer como agente de cambio social.

Palabras claves: Diversidad – necesidades educativas – integración escolar – pedagogía crítica – diseño e intervención pedagógica.

Summary

This article seeks to contribute to the progress of new and constructive ways in addressing the complex problem of special educational needs attention. From there emerges the need for a critical questioning of the institutional projects of school integration and a necessary analysis, on how they promote or hinder the development of higher stages of education and professional development of quality, towards real learning. It also seeks to provide some theoretical and practical elements for a reflexive and innovative understanding of the role of educational institutions in change, and in the emergence of a new school that

chooses to responsibly address the educational needs, and ultimately, to redefine its role in the transformation of his own task as an agent of social change.

Keywords: Diversity – educational needs – school integration – critical pedagogy – design and pedagogical intervention.

Presentación

En el transcurso de los últimos años, la cantidad de estudiantes participantes de proyectos de integración ha aumentado considerablemente. Esto se debe principalmente a que la política pública⁴⁴ así lo ha posibilitado. Pese a esto, es preciso advertir que la implementación de estos proyectos se ha realizado tan al amparo de las expectativas ministeriales que, en definitiva, han operado como meros instrumentos de burocratización de los recursos, las acciones, y por cierto de las ilusiones y los intereses integradores de estudiantes, padres y maestros.

Así pues, la implementación y ejecución de dichos proyectos institucionales consisten en *brindar atención a los problemas de aprendizaje de un grupo de alumnos*. La preocupación de un sector del profesorado se origina cuando se evidencia que la sola existencia de estos proyectos al interior de las escuelas no garantiza el logro de aprendizajes relevantes para los alumnos con necesidades educativas⁴⁵.

Intentando hacer una lectura más complejizadora de esta situación es posible, a lo menos, considerar que los actores educativos se hayan tensionado por dos cuestiones relevantes; por un lado, por las aspiraciones instrumentales emanadas desde el sistema escolar, las cuales operan sobre el mandato de cumplir con estándares y evaluaciones macro que, por naturaleza, están diseñadas sobre la base de la caracterización promedio, que define y regula los dispositivos económicos y de estratificación, y por otro lado, por la necesidad creciente de concretizar aquellos principios de equidad, participación y calidad que se vienen planteando desde hace años en múltiples convenciones e informes internacionales proclives a la aceptación de la diversidad cultural y la calidad de la enseñanza.

Conforme a lo anterior, el tema de fondo de esta problemática radica en la necesidad de construir una concepción de Diversidad que opte ética y políticamente por sentidos genuinos de convivencia. Arraigados en la multiculturalidad, la coexistencia y la vida democrática.

44 Revisar la normativa actual, "Política de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad" (2005). Ministerio de Educación: Chile. Uno de sus objetivos considera ampliar el número de alumnos atendidos en proyectos de integración, ofreciendo con ello la oportunidad a todos los estudiantes sin distinción a que participen de escenarios y procesos de aprendizaje comunes.

45 Basta con hacer un sencillo análisis del nivel de aprendizajes que logran los estudiantes de dichos proyectos, observar como explícitamente los colegios dejan fuera de las mediciones ministeriales, léase SIMCE, a los estudiantes diagnosticados con algún tipo de discapacidad o necesidad educativa, para comprender que la real intención no está dispuesta en una decisión clara sobre como optimizar el componente pedagógico que dé cuenta de los logros de aprendizaje de todos los estudiantes.

Para fundamentar la Diversidad

Para iniciar el análisis y la reflexión sobre el abordaje de las necesidades educativas⁴⁶ es relevante considerar que en la medida que los establecimientos y sus proyectos de integración reconozcan como fundamental el valor de la Diversidad será posible avanzar hacia metas educativas certeras que den cuenta de los logros académicos de todos los estudiantes. Efectivamente “*la escuela y los profesores necesitan reconstruir y resignificar el conjunto de creencias y valoraciones que poseen*” (Bazán, 2008:136), entre ellas el de la Diversidad.

La Diversidad se manifiesta en la originalidad, en la singularidad de las identidades que caracterizan a los grupos sociales, convirtiéndose en el fundamento de la creatividad y la innovación.

Su característica primordial atañe a la realidad social, a la multiplicidad de sentidos y significaciones que definen a los sujetos. Según Sergio Manosalva, ella posibilita el surgimiento de una nueva *lógica de relaciones*. “*Unas relaciones que se construyen desde la experiencia de la sorpresa, en una apertura al diálogo con el Otro* (Manosalva, 2009:117), a todas las formas de coexistencia posibles, reunidas por medio de la convivencia.

Una escuela que formula su misión educativa desde esta concepción de Diversidad, asume las diferencias, en el ámbito social y pedagógico, y por tanto, abandona las pretensiones instrumentales de explicitarlas para diagnosticarlas, luego seleccionarlas y al fin agruparlas.

En los establecimientos educacionales la valoración de la Diversidad se materializa y se pone a prueba día a día, la visualizamos, por tanto, en la atención a las necesidades educativas y es en la escuela donde los *niños y niñas* conviven, bajo el deseo de la integración pedagógica, en el marco de su proceso formativo.

Por ende, lo antes expresado introduce un nuevo elemento, inevitable de considerar. La escuela debe superar la conceptualización tradicional de la convivencia; aquella que presume auto-comprenderse como una comunidad homogénea, que normaliza y disciplina, todo ello con la sagaz intención de negar el conflicto, de invisibilizar las diferencias y de restarle a la Diversidad la posibilidad de constituirse en el vital argumento de transformación de la escuela, en la convivencia.

Las instituciones interesadas en *atender* a las necesidades educativas operan desde distintos modelos de acción, asumiendo, promoviendo y comprendiendo dicho accionar a partir de disímiles intereses⁴⁷, tal como lo señala Habermas. Ello implica, según este autor, que saber y acción no pueden considerarse autosuficientes y desligados de la producción de conocimiento, en especial si consideramos que las prácticas pedagógicas son una construcción

46 Insistir en el término Necesidades Educativas Especiales sólo logra connotar, como tradicionalmente se ha hecho, una realidad ficticia, con características de “absoluta” que evidencia, explica y etiqueta las diferencias entre los sujetos. Si aceptamos al otro en su singularidad, debiéramos comprender que lo “especial” sólo se orienta por una intención de organizar y clasificar las competencias de los alumnos y con ello delimitar sus potencialidades.

47 Se sugiere profundizar sobre las ideas antes expuestas en el texto “Conocimiento e Interés” de Habermas, J. (1982). Madrid: Ediciones Taurus.

social, “donde conocimiento y acción interactúan determinados por un interés cognitivo particular” (Habermas, 1982).

De este modo, se evidencia la instalación de formas de asumir las necesidades educativas marcadas por un interés *técnico*, que propicia el control de las diferencias de acceso al aprendizaje e instrumentaliza las labores educativo – pedagógicas, con el único objetivo de cumplir con las normativas vigentes, adherir a los nuevos postulados discursivos y “*legaliformes*” sobre diversidad, educación y calidad.

Desde una perspectiva distinta a la señalada anteriormente, surge el interesante desafío de construir una *nueva escuela*, lo que nos lleva a pensarla desde un interés *crítico*, es decir, una escuela entendida como aquel espacio predilecto para el desarrollo de un estilo de relación pedagógica que coloca énfasis en la transformación, la autonomía y por consiguiente en la emancipación. Asumiendo que ella se convierte en “*un encuentro de sujetos con diversos estilos, historias y significados personales, que necesitan establecer acuerdos y normas de convivencia a través del diálogo y la comprensión recíproca*” (Aristegui R., Bazán, D. y otros, 2005:138).

Una pedagogía transformadora de las necesidades educativas

Conforme a lo anterior, emerge de manera relevante la pregunta acerca de ¿cuál es la idea de enseñanza y aprendizaje que se construye en la escuela, en función de las necesidades educativas? Al respecto, no es nuevo reconocer que tradicionalmente la Educación Diferencial se hizo cargo de responder a aquella interrogante y de ese modo surgió conceptualmente el concepto de *discapacidad*, como a su vez, el de déficit y trastorno. Argumentando, de ese modo, que la necesidad y el potencial para aprender estarían condicionados a la posibilidad arbitraria y, a veces, discriminadora de los diagnósticos médicos y de los indicadores universales de logro.

En suma, ello ha originado prácticas pedagógicas descontextualizadas, en las cuales la familia, el entorno y las dinámicas propias del aula han quedado fuera de la sala de atención individual⁴⁸.

La educación especial, ya sea en su modalidad de atención en grupos diferenciales o en escuelas especiales, ha centrado el tratamiento en el individuo, diagnosticando y reeducando los síntomas que evidencian que un alumno no logra *los aprendizajes esperados*.

Pues bien, hace un par de décadas se origina el movimiento de Integración Escolar, el cual “*se inserta en un cambio de paradigma que afecta a todo el*

48 En algunos casos conocidas como “salas de recursos”, aquella que tan sólo con su existencia ha originado, nuevamente, la discriminación y la clasificación de los estudiantes. No es difícil escuchar expresiones que así lo señalan: es siempre el aula donde acude un número reducido de los estudiantes y en donde se pueden encontrar mayor cantidad y más novedosos materiales didácticos. En ella los participantes “*hacen tareas más fáciles y más entretenidas*”, son las expresiones recogidas en el marco de un trabajo de investigación anteriormente realizado.

sistema educacional, tanto en su estructura como en su organización. Ella (se refiere a la integración) sólo es posible dentro de una plataforma teórico – práctica de carácter hermenéutico – crítica” (Manosalva, 2003:162).

Con todo, la integración es posible en la escuela, si enfatiza y objetiva determinados procesos de crecimiento y maduración de la dinámica socio – pedagógica. Además, si de propio se condiciona la calidad de la docencia, del aprendizaje y de la convivencia a acciones que evidencien compromiso con el fortalecimiento de relaciones democráticas al interior de la escuela. Efectivamente la comunidad educativa debe estar dispuesta a evaluar, proponer, volver a evaluar e innovar, con la intención de encontrar mejores salidas a las necesidades educativas.

Para quienes han considerado positivo y urgente revisar las circunstancias en que se establecen las *ayudas pedagógicas* hacia los estudiantes diagnosticados con necesidades educativas, hay que invitarles a fortalecer espacios comunitarios y transversales de reflexión y comprensión de las propias necesidades institucionales.

Sería valioso considerar, a modo de supuesto, que si en un colegio se advierten estudiantes con necesidades educativas muy particulares, lo que realmente ha de indicarse ahí es la existencia de particulares necesidades de revisión, comprensión y avance de las estrategias pedagógicas levantadas institucionalmente, para lograr que todos los estudiantes alcancen sus metas educativas.

Si bien, se hace necesario que los establecimientos educacionales asuman los resultados emanados de las evaluaciones “*macro*” que operacionaliza el sistema escolar, éstos sólo tendrían que considerarse como un conjunto de referencias objetivas, como un *dato* más. Pero junto con ello, se vuelve fundamental que cada institución revise, diagnostique y comprenda la complejidad de variables que la caracterizan. Con todo, es preciso que deleve y acoja las fortalezas y dificultades propias, *triangulando* estos datos y llegando a definir cuáles serán los mecanismos certeros que le permitirán avanzar en el fortalecimiento de ella como una comunidad que crece y proyecta mejores indicadores de aprendizaje y calidad.

Abiertamente aquí se postula la posibilidad de re – mirar la labor docente en función a “*diseñar y evaluar intervenciones de carácter innovador que de modo intencional modifiquen una realidad social*” (Bazán, 2008:57), en el entendido de abordar dicha realidad desde una lógica pedagógica crítica⁴⁹. Este autor así lo señala, y recoge la idea de que ella concretiza un conjunto de “*saberes muy diversos y complejos que aspiran a comprender y transformar*” las condicionantes que definen, oprimen y perfilan la realidad en la escuela.

Abordar y atender las necesidades educativas implica establecer un número considerable de nuevas estrategias con el fin de resignificar las metodologías, la didáctica, el conocimiento, la relación pedagógica, los fines y, por supuesto, los sentidos de la enseñanza y el aprendizaje, desestimando tanto

⁴⁹ Para profundizar aún más en las características de la pedagogía crítica se sugiere revisar el texto de Domingo Bazán, *El oficio del pedagogo* (2008). Rosario: Homo Sapiens, en el cual se exponen claramente las cualidades transformadoras que dicho autor reconoce en ella.

en lo semántico como en lo práctico, el uso y abuso del concepto de necesidades educativas especiales.

Dispositivos posibles para una apuesta transformadora

Cuando una comunidad escolar opta libre y creativamente por implementar proyectos de integración, debiera hacerlo sobre la base de variados elementos teórico - prácticos emanados de una pedagogía transformadora. Desconocer y evitar tales cuestiones no sólo permite agudizar la problemática de la calidad, sino que a su vez legitiman objetivos tales como la competencia, la selección, el control, la discriminación y la excelencia de algunos pocos por sobre el desarrollo y la autonomía de muchos. De paso tiende a mantener los procesos de desigualdad social y permitir la manifiesta reproducción de ello en la escuela.

Enunciar la necesidad inaplazable de reconocer y acoger la transformación de la labor docente, en vistas a mejores espacios de aprendizaje para todos los alumnos, es el afán que moviliza sentidos intereses de cambio profundo, en las acciones y definiciones de la escuela actual. Por ende, "*Pensar de nuevo*" los argumentos, las decisiones, las factibles soluciones a la problemática de las necesidades educativas.

Se presenta a continuación un conjunto de principios de orden valórico, importantes de considerar para implementar una nueva lógica de atención a las necesidades educativas, ellos son:

- Comprender la realidad social, desde sus cualidades complejas y sistémicas.
- Destacar la preponderancia de la diversidad, como argumento sustantivo de dicha realidad.
- Asumir como valores fundamentales: la solidaridad, la democracia, la justicia social.
- Reconocer a la escuela como una institución emplazada socialmente y respetuosa de las expresiones locales de la cultura.
- Apreciar positivamente las posibilidades y variedades derivadas del ámbito biológico, asumiéndolas sólo como concretas cualidades de expresión de la especie humana.

Derivado de lo anterior surgen algunos elementos "*fundantes*" de la labor pedagógica:

- *La Alteridad*⁵⁰: como la silueta que concreta tipos singulares de expresión del Otro; de la infancia y la adolescencia.
- *La relación enseñanza - aprendizaje*: ese lugar de construcción de sentidos y competencias cognitivas y socio – afectivas, orientados hacia la autonomía del sujeto y la transformación de la realidad.
- *El constructivismo*: como teoría pedagógica que releva los aprendizajes previos y la historia de vida de los estudiantes, que lo posiciona en el centro de las decisiones y que intenciona una construcción de saberes, junto a otros, en el plano de lo colectivo y lo social.
- *La didáctica crítica*⁵¹: como aquella comunión de herramientas y estrategias que posibilitan la relación entre conocimiento y aprendizaje. Ella emanada de un interés emancipador, que respeta la diferencia como cualidad innegable de los sujetos, asumiendo los modos de aprender de todos los alumnos.
- *El conocimiento*: como aquel conjunto de saberes en permanente arquitectura, que se caracteriza por: ser locales más que universales, democráticos más que arbitrarios, comprensivos más que interpretativos, singulares por sobre generalizadores.
- *El aprendizaje*: como aquel cuerpo de nuevos conocimientos construidos significativamente y de forma genuina por el estudiante, para lo cual es necesario su protagonismo y definición, frente a la labores que le permiten comprender y resignificar sus particulares competencias.
- *La reflexión docente*: como ejercicio constante de mirar y releer las acciones profesionales, con la finalidad de comprender y optimizar la labor pedagógica.
- La metacognición institucional: como aquella evaluación reflexiva de la práctica comunitaria, la cual intenciona un modo de valorar y rediseñar las estrategias y las actividades integrales de la escuela, en el marco de una honesta y eficaz valoración de la diversidad, la alteridad, la convivencia y las necesidades educativas.

Es preciso recordar que todos los elementos antes expuestos deben contar con otro elemento básico a respetar, como es el contexto de desarrollo de los estudiantes y la institución. Si negamos aquel elemento, estamos negando la historia de vida del alumno y de paso contribuiremos a su desconocimiento e invisibilidad.

50 Entendiendo que a la base de ella se encuentra un modo de actuar desde una racionalidad valórica que aboga por conseguir organización y resolución a la problemática cotidiana de *la vida en las aulas*, centrándose en asignar sentido a los procesos y dispositivos propios de cada institución.

51 Siguiendo los postulados filosóficos de Jurgen Habermas, en los intereses constitutivos del conocimiento, y acogiendo lo señalado por Peleteiro Vásquez, la didáctica crítica es entendida como "*Ciencia teórico –práctica que orienta la acción reconstructora del conocimiento, en un contexto de enseñanza – aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora*".

Aportes iniciales para impulsar un diseño Crítico – Constructivista de la enseñanza

Entendiendo que a lo largo de las páginas anteriores se ha ido profundizando en una representación clara de la lógica y los valores que deben ponerse en juego a la hora de implementar proyectos para la real atención a las necesidades educativas, es que se presenta ahora un listado de ideas que bien pueden aportar en aquella dirección.

Tales ideas constituyen, por ahora, sucintos aportes para el desarrollo de actividades pedagógicas frente a los estudiantes. La pretensión mayor apuesta por la incorporación de indicadores contextuales y referenciales de parte de los propios docentes, quienes han de lograr valorar y practicar el imperativo ético de la educación de calidad para todos.

De tal modo, este diseño podría considerar los siguientes elementos:

- Permitir relacionar: situación de aprendizaje, contexto y contenido de un modo dialógico y eficaz.
- Secuenciar los objetivos, los contenidos y actividades desde lo más simple a lo complejo. Establecer una progresión de lo que se aprende.
- Potenciar el trabajo en equipo, la colaboración, la cooperación, entre otros valores.
- Propiciar un ambiente proclive para lograr autonomía⁵² en los estudiantes.
- Comprender la importancia de la planificación y la evaluación como herramientas de organización y retroalimentación de la práctica pedagógica. Consiste en no perder de vista lo que se hace y con qué sentido se hace.
- Insistir en la mediación activa del docente, con el objetivo de generar en sus estudiantes permanentes *conflictos cognitivos* que les permitan a éstos avanzar hacia niveles más profundos de metacognición.
- Intencionar en el profesor el rol vigilante frente a lo que conoce, desconoce y espera del alumno, de los contenidos, del contexto, de su propio desempeño y experticia, entre otros.
- Considerar que tanto conocimientos, actividades y material educativo deben ser “culturalmente significativos” para quienes aprenden.
- Desarrollar y fortalecer en los docentes competencias para la creatividad y la innovación. Propiciando, por tanto, el advenimiento de diversas y

52 En términos concretos, esto supone disponer tanto, los escenarios de aprendizaje y los materiales didácticos de un modo tal que permitan al alumno desenvolverse libremente, dando a los espacios características propias de quienes conviven en ellos, otorgando importancia a las manifestaciones artísticas de cada uno y en definitiva alejándose de esa clásica pretensión de un aula disciplinada y controlada, que bien poco refleja la existencia de sujetos en plena faena de construcción de aprendizajes.

novedosas maneras de encarar la realización de las clases y su posterior evaluación.

- Flexibilizar apropiadamente el currículo escolar, dando énfasis a aquellos aspectos que aseguren con pertinencia la calidad de lo que aprenden los alumnos en la escuela.

Sin lugar a dudas, cuando un equipo de profesores admite la voluntad de abordar responsablemente las necesidades educativas, debe hacerlo sobre el entendido de que no sólo basta una buena preparación de las clases, ni tampoco creer que con sólo invertir en novedosos materiales didácticos o realizar variados programas de perfeccionamiento, los aprendizajes y la convivencia en el aula van a mejorar de modo positivo.

Es necesario, desde el punto de vista técnico y práctico, contar con un conjunto de antecedentes que permitan comprender de modo amplio y anticipadamente las situaciones que desencadenan y objetivan los avances de los estudiantes en las escuelas. Se sugiere, entonces, establecer un plan de intervención integral que focalice su mirada no sólo en la dificultad o en la capacidad individual del alumno. Se requiere de una elaboración mayormente compleja de las variables escolares, es necesario mirar más allá de los ítems de pruebas contestadas correctamente y por sobre los percentiles que estratifican y clasifican a los estudiantes.

Precisamente, el objetivo de atender a las necesidades educativas debe surgir de un profundo análisis en todos los ámbitos del desarrollo escolar.

A continuación se presenta un recorrido para la elaboración de un plan de intervención que visualice las necesidades educativas y que también contribuya a la construcción de una comunidad escolar consciente y comprometida con la superación de los conflictos escolares, toda vez que por medio de estas pautas se intenciona hacer comprender al lector sobre la necesidad de involucrar a la escuela, en su conjunto, en la superación de las problemáticas que ella presenta por naturaleza.

El plan de intervención ha de considerar:

- o Diagnóstico integral del estudiante: el cual incluya un análisis de todas las variables y en todos los ámbitos de desarrollo de éste. Insistir en un diagnóstico unilateral sobre el estudiante y de cómo él se desempeña en diversos escenarios no ha sido el correcto, muy por el contrario, ha dispuesto la absoluta responsabilidad de éste en la situación de “*desventaja*” que presenta, restándole a la institución y a sus actores los grados de responsabilidad que les corresponden.
- o Evaluación de la planificación curricular del curso de origen y un conocimiento cabal de planes y programas, visualizando cómo se insertan en él los mecanismos y herramientas innovadoras que optimicen los logros y mejoren la calidad del aprendizaje.

- o Coordinación pedagógica⁵³ permanente y constante con docentes de aula regular, asignaturas y otros equipos profesionales ligados directa e indirectamente a la institución.
- o Coordinación y trabajo conjunto con la familia y el entorno más próximo: hacer, por tanto, a la familia participe del desarrollo de acciones socio – pedagógicas. Enaltecer, de este modo, el rol formativo de la familia y de los adultos significativos.
- o Elaboración de un conjunto de adaptaciones curriculares en los objetivos, contenidos, estrategias y métodos, si procede. Cuidar que en los lineamientos estructurales de éstos opere una lógica que dé sentido a lo que se persigue con ellas y muy por el contrario, no se convierta en un documento técnico de operacionalización, programación y control de objetivos escolares.
- o Organización y planificación de las labores educativas deben ser coherentes y pertinentes a las necesidades educativas y, a su vez, deben estar explicitadas en las adaptaciones antes enunciadas.
- o Establecimiento de mecanismos de evaluación que tengan como único norte reconocer los logros personales de los alumnos y que, sin duda, sean propensos al establecimiento de nuevas alternativas de aprendizaje. Utilizar la *evaluación diferenciada* (en – con la diferencia), si así resulta necesario.
- o Instauración de un seguimiento pedagógico: debe establecer un procedimiento riguroso de visualización permanente de los logros obtenidos, los cambios necesarios y las innovaciones a surgir. Con todo, es posible asegurar niveles importantes de calidad tanto en la docencia y en el aprendizaje.

Al concluir

Luego de detallar un grupo de posibles componentes⁵⁴ para el fortalecimiento y redefinición de las labores docentes al interior de las escuelas, es necesario recobrar el interés que ha sugerido ahondar en ellas. No obstante, resulta pertinente y de urgencia recordar las transformadoras intenciones de la integración.

La integración escolar, como proyecto institucional, repara y recorta trazos de la realidad en la cual se desarrolla. La integración escolar como

53 Tal coordinación debe entenderse como aquel trabajo conjunto y equitativo entre profesionales que desarrollan, desde sus disciplinas, la labor de acceso, adquisición y construcción de aprendizajes en los estudiantes. Desde esta lógica la coordinación no se reduce a contadas reuniones técnicas, en las cuales “nos ponemos de acuerdo”. Ella engloba diversas acciones concretas, que pueden ir desde el auto - perfeccionamiento, hasta la co - docencia, entre variadas otras estrategias.

54 Resulta importante señalar que todos aquellos elementos e indicadores expuestos no comprometen su utilización, sin un anterior levantamiento de categorías de acción particulares de cada establecimiento. Vienen a ser sólo aportes clarificadores y orientadores. No funciona en este plano la utilización ciega de dispositivos prácticos que probablemente pueden estar correctamente bien articulados, pero que si han sido diseñados fuera del contexto de realización, pueden terminar agudizando y tensionando las problemáticas que los originan.

principio articulador de derecho humano y fundamento político, supera y elude la dicotomía explícita a la cual se someten día a día los estudiantes. Dicha separación que legitima arbitrariamente a quienes aprenden y quienes no lo hacen.

Sin establecer un análisis más profundo, es posible decir que la integración en la escuela se presenta tensionada, tanto como el resto de los propósitos sociales. Tensión que auto restringe las posibilidades de maduración y metacognición, debido a que en las escuelas se asiste a un deber normativo superior de cumplir con estándares e indicadores de efectividad global, que sin menor vacilación dejan fuera criterios evaluativos y comprensivos de los procesos de aprendizaje. Ellos debieran estar centrados en logros progresivos y contextuales de cada sujeto y de cada comunidad que aprende.

Por medio de estas líneas se procura invitar a los lectores a valorar la posibilidad de la integración en la escuela, desde una mirada que legitime al Otro, *“la cuestión del Otro nos plantea un desafío que es el de elaborar un paradigma pedagógico fundamentado en una visión diversa del Otro y capaz de ir más allá de la Educación Especial, para lo cual es necesario encontrar los pasajes teóricos de un saber que, nacido de la experiencia y de la continua confrontación con ella, sepa iluminarla”* (Pérez de Lara, N. 2009:47).

Por esta razón, urge asignarle mayores grados de relevancia al quehacer de los docentes. Resulta necesario enaltecer la pedagogía adquiriendo un estado de amplia realización y renovación energética de los componentes y los actores. De algún modo pensar en *“una pedagogía de la imaginación narrativa (Melich, 2005). Una pedagogía abierta a leer lo que acontece, una pedagogía de la situación, de la decisión, de la oportunidad...”* (Rattero, C. 2009:167).

Por último, debiésemos quedarnos en la idea de que al fin nuestras acciones transformadoras de la realidad lograsen convertir a la diversidad y la alteridad en los fundamentos para actuar, a la innovación, la reflexión y el compromiso pedagógico como los caminos para llevarlo a cabo, a la convivencia y la participación como el contexto esencial y a la calidad en el aprendizaje como la meta a lograr para los estudiantes y con ellos.

Referencias

- Aristegui R., Bazán, D. y otros. (2005). Hacia una Pedagogía de la Convivencia. En: *Revista Psykhe*, Volumen 14, N° 1. Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bazán, D. (2008). *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: Homosapiens Ediciones.
- Bazán, D. & Manosalva S. (2006). Convivencia y Calidad de la Educación. En: *Ruz, J. (editor)*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Gimeno Lorente y Fedicaria – Aragón. “Reflexiones en torno a la Didáctica Crítica y a la Didáctica de la Crítica”. En www.fedicaria.org

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Ediciones Taurus.

Manosalva, S. (2009). Identidad y diversidad: negación de la alteridad en el sistema educacional. En: *Medrano, S. & Sepúlveda L. (coordinadoras). Diferentes Perspectivas de Atención a la Diversidad. Siete enfoques pertinentes a la integración escolar*. Santiago de Chile: Ediciones LOM.

Manosalva, S. (2003). La integración educacional de estudiantes con y sin discapacidad: desafío pedagógico y necesidad social. En: *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. Año 2, N° 2. pp.162. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Pérez de Lara, Nuria (2009). El otro de la pedagogía. En: *Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (compiladores). Experiencia y Alteridad en Educación*. 1era. ed. – Rosario: Homosapiens Ediciones.

Rattero, C. (2009). Una pedagogía por inventar. En: *Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (compiladores). Experiencia y Alteridad en educación*. 1era. ed. – Rosario: Homosapiens Ediciones.

Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (compiladores) (2009). *Experiencia y Alteridad en educación*. 1era. ed. – Rosario: Homosapiens Ediciones.