



Repsi

Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina

¿Puede mejorarse la convivencia en la escuela?

Convivencia, violencia y participación estudiantil. Análisis de una experiencia de mejora en educación de jóvenes y adultos en Valparaíso.

Epistemología de la Educación Inclusiva: análisis de sus estrategias de construcción del conocimiento.

Interview with Howard Gardner

Resumen XVII Jornadas Trasandinas de Aprendizaje

La difícil integración de los niños /as haitianos/as en el sistema educativo chileno

Material Didáctico.

Anexos:

Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión.
Escala de Adaptaciones de la Enseñanza

Hoy aprender es
más natural,
entretenido y didáctico
DE LO QUE IMAGINAMOS



www.didacticoschile.cl



Índice

Editorial.	2
¿Puede mejorarse la convivencia en la escuela?	5
Convivencia, violencia y participación estudiantil. Análisis de una experiencia de mejora en educación de jóvenes y adultos en Valparaíso.	9
Epistemología de la Educación Inclusiva: análisis de sus estrategias de construcción del conocimiento.	22
Interview with Howard Gardner	36
Resumen XVII Jornadas Trasandinas de Aprendizaje	38
La difícil integración de los niños /as haitianos/as en el sistema educativo chileno	41
Material Didáctico.	46
Anexos:	
"Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Inclusión"	
"Escala de Adaptaciones de la Enseñanza"	

Columnistas

Silvia Gladys Oballe nació en Ciudad de Buenos Aires. Es Licenciada en Psicopedagogía, egresada de la Universidad CAECE, y Profesora para la enseñanza primaria, graduada en el Normal N° 4 Estanislao Zeballos. Se ha desempeñado como docente por más de una década en el nivel primario y en la coordinación de grupos de reflexión en niveles de escuela media y Universidad CAECE. Como psicopedagoga se especializa en el trabajo sobre problemas de aprendizaje en niños, adolescentes y adultos, abordando también pacientes con discapacidad. Ha escrito variedad de artículos de divulgación y cursos virtuales sobre problemáticas de aprendizaje. Es autora conjuntamente con la Psicop. Graciela Zunino del libro: Alumnos, hoy. Desafíos e intervenciones.

William Araya Zacur, Profesor de Historia y Geografía, Magíster en Liderazgo y Gestión y Diplomado en asesoramiento educativo. Asesor educativo en Trehwela's Institute y Directivo en Cormuval.

Marisol Rojas González. Profesora de Historia y Geografía. Diplomada en Convivencia Escolar. Asesora educativa.

Dr. Aldo Ocampo González., Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España, Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Máster en Integración Social de Personas con Discapacidad (U. Salamanca, España), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile), Diplomado en Estudios de Género (U. Chile), Posttitulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH), Posttitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión (UISEK). Director y docente del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), docente universitario. Es autor de tres libros, capítulos de libros y actas científicas, el último titulado Mejorar la Escuela Inclusiva.

María Elena Tapia Rowlands. Profesora de Francés, Magister en Ciencias de la Educación con mención en Currículo y Evaluación, Postítulo en Psicopedagogía, integrante del Parlamento Mundial de Educación con sede en Nueva York, Autora del cuestionario creole/español usado en censo 2017.

Cómité editorial

Mg. Edith Pemjean. Consultor Independiente en Educación Inclusiva, Profesora de Educación Diferencial con Mención en Dificultades Específicas del Aprendizaje, Magíster en Educación con Mención en Currículo, Formación en Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein, Diplomada en Calidad de la Educación Básica de la Organización de Estados Americanos/ Instituto de Estudios para las Américas. Perfeccionamiento en "Habilidades y competencias a través del coaching personal"/ Universidad de Cantabria, Perfeccionamiento en "Pedagogía Hospitalaria" / Universidad de Navarra. Secretaria General y Miembro Activo Fundación Iberoamericana para la Excelencia Educativa. Perteneciente al Registro Público de Administradores Provisionales de la Super Intendencia de Educación, Consultora Educativa externa de organismos nacionales e internacionales.

Alejandro Castro Santander. Psicopedagogo institucional Universidad Católica de Argentina; Lic en Gestión educativa, Univ. Aconcagua; Especialista en gestión de la convivencia y prevención de la violencia en el ámbito Escolar, catedrático de la pontificia Universidad Católica Argentina, Conferencista internacional en el tópic de la convivencia familiar y escolar, consultor sobre políticas de convivencia escolar en Argentina, México, Colombia, Perú, Paraguay y Chile, Director general del observatorio de la convivencia escolar de la Universidad Católica de Cuyo, Argentina, miembro del consejo de Directores del observatorio internacional de la violencia escolar en la Universidad de Niza Sophia-Antipolis, Francia.

Dr. Aldo Ocampo González. Director del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Profesor de Educación Básica, Licenciado en Educación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (U. Jaén, España), Diplomado en Investigación Social del Cuerpo y las Emociones (U. Chile), Diplomado en Estudios de Género (U. Chile), Posttitulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH), Posttitulado en Pedagogía Universitaria con Orientación en Enseñanza para la Comprensión (UISEK). Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención "Cum Laude" | UGR | España.

Revista REPSI

Dirección: Elba Acevedo Kallens / Diseño: Renán Vega Gómez / renancrusoe@gmail.com / +56 997075232
 Impresión: Diseños e impresiones LX Francisco Javier Krugger N° 427 / Linderos, Buín. Fono: 228220157
 Pérez Valenzuela 1551, Oficina 51. Edificio Alborada, Providencia. / Horario de atención: Lunes a viernes de 9 a 18 horas.
 Casilla: 259-T Agencia Tajamar - Providencia, Santiago. / Fonos: (56-2) 222361261 - 222369073 - 222640304
 Email: repsi@entelchile.net / www.repsi.cl

EDITORIAL

Educación Inclusiva: una teoría sin disciplina

La comprensión de la estructura teórica, epistemológica y metodológica de la Educación Inclusiva inscribe un terreno complejo y contingente, caracterizada por una nebulosa que afecta a los modos de aproximación de su objeto. Tradicionalmente, sus fuerzas analíticas y formas condicionales han sufrido un efecto de sujeción a través de los modos epistémicos tradicionales proporcionados por la Educación Especial. Consecuencia teórica que deviene en un doble fracaso cognitivo. Por un lado, expresa un conjunto de equívocos de interpretación sobre la comprensión del objeto auténtico de la Educación Inclusiva, enfatizando en el adjetivo 'inclusivo'. Producto de ello, se ha transferido una carga semiológica que enfatiza en lo inclusivo como expresión de lo especial, focalizando su atención, en la incorporación de colectivos históricamente excluidos de diversos planos de la vida social, política, cultural y escolar, a las mismas estructuras gobernadas por las diversas expresiones del poder, asumiendo de esta forma, el proceso de inclusión como un **problema técnico** –absorción de grupos minoritarios–. A pesar de inscribir el objeto en lo inclusivo, se observa cómo a través de éste, se han movilizado mediante de sus marcos disciplinarios disponibles, la búsqueda de sistemas intelectuales que permitan resolver diversos problemas vinculados a la justicia social y educativa, cristalizando un campo de la vagancia epistemológica. En efecto, el problema se reduce a la incapacidad de vincular saberes y recursos metodológicos que permitan leer el presente, evitando pensar en términos dicotómicos y asegurando condiciones de vida más vivibles.

En este marco, la inclusión, no es otra cosa que, un complejo y esperanzador, campo de transformaciones, específicamente, de la gramática –formato– social, política, económica, ciudadana y escolar. La ubicación de su objeto erróneamente, en lo inclusivo ha restringido el potencial deconstruccionista y transformacional que reclama este enfoque. De ahí, su carácter

macro-educativo. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva forja un pensamiento alternativo de las alternativas que busca la creación de nuevos modos de lectura e intervención en la realidad –requiere de este modo, garantizar el surgimiento de una pragmática epistemológica–, evitando reproducir implícitamente un conjunto de valores y contenidos intelectuales que confirman bajo toda perspectiva, aquello que no es la inclusión. El segundo, equívoco persistente en la construcción de su conocimiento, se debe a los errores de aproximación de los investigadores a su objeto, contribuyendo con ello, a construir un mundo discursivamente diferente, al tiempo que, pragmáticamente, los problemas educativos se agrandan y operan sobre estructuras desgastadas y afectadas por la **crisis de representación**.

Considerando los aportes de Valderrama y De Mussy (2009), la 'crisis de representación' no es otra cosa, que el desgaste de los mapas cognitivos, de los paradigmas, los conceptos y los saberes. La especificidad de la Educación Inclusiva releva la incapacidad de los modelos teóricos y sus elementos conceptuales para leer el presente y, en particular, abordar multidimensionalmente, los fenómenos que son capturados en este dispositivo. De este modo, se requiere de la proposición de una nueva gramática como forma de pensar lo educativo. En suma, requiere de un nuevo vocabulario para enfrentar la tarea educativa en el siglo XXI. La necesidad de una nueva gramática queda definida en términos de comprensión de las obstrucciones y los ejes de dislocación que enfrentan los modos tradicionales de definir el sentido de la Educación Inclusiva, evitando apoyarse en los supuestos analítico-metodológicos sobre los cuales fueron organizados sus ámbitos de sustentación que en la actualidad se sustentan como errores en la construcción del conocimiento. El estatus de pre-construcción de la Educación Inclusiva, demanda la elaboración de conceptos y categorías que

permitan develar la autenticidad de dicho modelo, al tiempo que fomenten la emergencia de un terreno fértil para hacer florecer dichas ideas, principios y categorías. De lo contrario, el estudio de las condiciones de producción no tiene mayor relevancia que en un ámbito netamente teórico. Su propósito consiste en crear cuerpos de saberes que constituyan una alternativa de las alternativas, propendiendo a una pragmática epistemológica para intervenir en la realidad. Se requiere entonces, avanzar en la creación de conceptos que permitan leer desde otros lugares la realidad, permitiendo reconocer como se organizan las estrategias que participan en dicha transformación.

Antes de profundizar en los sistemas de encuadramiento epistemológicos de la Educación Inclusiva, quisiera enfatizar que ésta, no posee una teoría, más bien, se articula ininteligiblemente a través de un conjunto de discursos, disciplinas e influencias de naturaleza heterogénea. Por esta razón, es posible afirmar que, no presenta una estructura teórica clara. Más bien, opera a través de un conjunto de sistemas de reproducción implícita de marcos conceptuales con incidencias diseminales. Frente a esto, la propuesta que se plantea en este trabajo, consiste en explicar las principales características de la epistemología de la Educación Inclusiva. Al referir al estudio de las condiciones de producción epistemológicas, adscribo a la concepción explicitada por Knorr (2005), respecto del conjunto de estrategias que crean y garantizan la comprensión sobre los modos de construcción de su conocimiento. Como puntapié inicial, afirmaré que, la epistemología de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017a) expresa un funcionamiento diásporico, diseminal, heterotópico y post-disciplinar. Es, una expresión de la constelación, la plasticidad, la permeabilidad, el movimiento, la relación y el encuentro de múltiples disciplinas, métodos, objetos, influencias, territorios, discursos, objetivos, etc. Su orden de producción –leyes internas de funcionamiento– alcanza su máxima expresión en la dispersión. Esta idea apoya la metáfora: *'el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente'*, permite reconocer no sólo su orden de producción, sino que, sus medios de organización emergen a través de un 'enredo de ge-

nealogías' que fundamentan su quehacer epistemológico.

La naturaleza diaspórica de la Educación Inclusiva no sólo permite acceder a la comprensión de los ejes de dispersión de sus saberes articuladores, sino más bien, reconocer a través de una análisis multiaxial, diferentes legados y memorias epistémicas, procedentes de campos disciplinares y discursos de naturaleza heterogénea. Al pensar en los legados y las memorias epistémicas, refiero a los ejes que participan de la modelización de los medios de estructuración formal de su conocimiento a través de un enredo de genealogías. En tal caso, se observa en su versión dominante, la revisitación de temas clásicos y permanentes en las agendas de investigación y reflexión de campos como los Estudios Post-coloniales, Estudios sobre Marxismo, Feminismo, Estudios de Género, Queer, de la Mujer, la filosofía analítica, la filosofía política y de la diferencia, los Estudios sobre Justicia Social, etc. Todo ello demuestra una genealogía de naturaleza rizomática y nebulosa en lo conceptual, analítico y epistémico. A través de sus fuerzas entrópicas es posible acceder a su enredo de genealogías.

El enredo de genealogías se concibe como hebras de diversa naturaleza que a partir de determinados puntos de emergencias analíticas pueden entrecruzarse o bien, deslindarse y derivar hacia otros rumbos, teniendo en algún aspecto, coincidencias en torno a su objeto. En el caso específico de la Educación Inclusiva, éstas, remiten a la identificación de una multiplicidad de centros de emergencia que tiene lugar al interior de una determinada periodización y gramática intelectual; evidenciando estrategias de aperturación y dislocación, convirtiéndose en una oportunidad relevante en la transformación del saber. La comprensión de los enredos genealógicos permite preguntarnos acerca de la naturaleza y la tipología de conexiones que pueden ser establecidas entre diversas disciplinas, discursos, métodos, campos y geografías epistémicas que, a través de su actividad científica, coinciden en algún punto con el objeto de la Educación Inclusiva, al tiempo que develan su carácter **trans-científico**. Pensar analítica y metodológicamente sobre su enredo de genealogías,

supone concebir cada una de las disciplinas y discursos que confluyen y garantizan su conocimiento, como diferentes géneros en común. Es un terreno que presenta un determinado tipo de confluencias, donde cada marco disciplinario expresa un estatus de singularidad. Los enredos genealógicos se caracterizan por generar un interés común entre diversos métodos, objetos, teorías, influencias, disciplinas y discursos, los cuales intersectan en un punto particular y reclaman condiciones de legibilidad, respecto de la autenticidad del fenómeno en el que confluyen. Los campos de confluencia por lo general, presentan características diferentes del objeto de ensamblamiento del que participan.

¿Por qué la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina?, al expresar la Educación Inclusiva una naturaleza post-disciplinar se plantea como propósito movilizar nuevas formas de producir el conocimiento, articulando la emergencia de sus herramientas de investigación y la constelación de saberes en un orden de producción basado en la dispersión. De acuerdo con esto, la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica o metodológica particular, sino que la construye a través del movimiento, el encuentro, la plasticidad y la constelación de saberes, métodos, objetos y teorías, formando un pensamiento temporal para problematizar los principales fenómenos educativos implicados en la construcción de una praxis social y educativa más justa y coherente con la multiplicidad de diferencias que inscriben la naturaleza humana. De este modo, orienta su actividad intelectual a la producción de lo nuevo, es decir, a la emergencia de conocimientos y dispositivos metodológicos emergentes concebidos como elementos claves en la consolidación de su campo auténtico. Coincidiendo con Bal (2004), reconoce que es imposible enfrentar un conjunto de complejidades de esta naturaleza desde adentro de las disciplinas.

Una de las razones que permite afirmar que la Educación Inclusiva no suscribe a ninguna práctica teórica y/o metodológica particular, consiste en reconocer su naturaleza viajera y diaspórica, esto es, no fija en ninguna disciplina. Al afirmar que, articula su actividad científica a través de la confluencia de una multiplicidad de métodos,

objetos, disciplinas, discursos, teorías e influencias, permite el reconocimiento de su carácter transcience. Para Bal (2004) el trabajo al interior de una disciplina inquiera en la organización de aspectos específicos. Por tanto, afirmar que la Educación Inclusiva es una disciplina, constituiría un equívoco de interpretación, puesto que su objeto no puede ser delimitado dentro de los marcos de referencia de ninguna disciplina particular. Ella recurre a la integración fractal de diversos recursos teorías, objetos, métodos, discursos, influencias-, no requiere de ser incorporada en otras disciplinas, sino más bien, queda articulada mediante la confluencia de muchas de ellas, extrayendo lo mejor de cada una, con el objeto de fabricar un nuevo saber. El problema de la constitución post-disciplinaria remite a las formas de estructuración de su conocimiento, al develamiento del objeto complejo que emerge de tales entrecruzamientos. La falta de claridad sobre la contingencia de su objeto, se convierte en una de sus cuestiones más críticas.

De este modo, la Educación Inclusiva forja un campo de carácter heterotopical, es decir, compuesto por una multiplicidad de ámbitos temáticos, cuya lógica de producción encuentra su funcionamiento en la intersección, la diseminación y la interconexión, atendiendo a la singularidad de cada una de ellas y a la especificidad de lo nuevo que emerge de la extracción de aportes más relevantes en la fabricación del saber auténtico de la inclusión. Una de sus especificidades queda definida por el concurso de diversas categorías, gramáticas, universos simbólicos y conceptuales, tornándose algo enredoso el acceso a sus ámbitos de inteligibilidad. Se han movilizado una serie de dispositivos teóricos que permiten cuestionar su intelectualidad dominante y precaria, articulando con ello, una perspectiva teórica que trasciende los anclajes epistemológicos concebidos como principales ámbitos de constructividad en su horizonte teórico y metodológico.

Dr. Aldo Ocampo González
Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)
Miembro del Comité Editorial de Revista REPSI

¿Puede mejorarse la convivencia en la escuela?



Abstract

Pensar en **convivencia** implicaría comenzar por reconocer qué es la convivencia; pues la palabra tiene el prefijo **con**, que señala reunión, convergencia. Entonces la convivencia sería la acción de convivir, es decir del compartir, del poner en común con otra persona; esto implica que entre estos individuos habría constante interacción. Y la convivencia para los seres humanos es un signo necesario y muy saludable porque es elemento esencial de la existencia, dado que por el grado de indefensión con que nace el nuevo ser, depende absolutamente del cuidado del Otro. Desde lo teórico, el significado de **convivencia** resulta adecuado, sencillo, y fácil de comprender; pero desde la práctica, puede no resultar tan fácil de ejercer, por muchos motivos por ejemplo, porque para llevarlo a cabo hacen falta tolerancia, respeto, solidaridad.

Palabras clave: Convivencia-Autoridad-Testimonio-Consenso.

La **convivencia** se da en muchos espacios, entre ellos el escolar donde en las últimas décadas se está viendo bastante obstaculizada. Dentro del ámbito educativo las dificultades han crecido notablemente, pero además se han ramificado, se han expandido tanto hacia la escuela como institución, como hacia el docente; han avanzado cantidad de situaciones complejas, obstaculizando la tarea. El tema de la **autoridad** se ha visto muy afectado, y necesita revisarse. La compleja situación existente, ha llevado al docente a sentirse muy desorien-

tado, y a no encontrar las herramientas necesarias para desplegar su labor. La institución escolar recibe los impactos desde muchos sectores, y el resultado, en ocasiones pareciera ser un funcionamiento fallido.

Muchos de los elementos que inciden, remiten a las características de época. El diálogo entre generaciones se ha visto deteriorado. En la actualidad del Siglo XXI entre otros factores, por el avance tecnológico, los niños y jóvenes logran acceder a mucha información, pare-

ciera que no reconocen límites en sus posibilidades de conocimiento, son los **portadores de lo nuevo**, y los poseedores del **saber**; la experiencia pareciera no tener gran valor, ¿por qué? especialmente por la vertiginosidad con la que surge lo nuevo, entonces la experiencia que se tenía con lo anterior, en muchos casos ya no resulta de utilidad. Ocurre que los adultos, han visto evaporarse sus convicciones, así como las pautas que definían sus roles. Por lo cual, por ejemplo ante la embestida natural y esperable de la adolescencia, en muchos casos la respuesta adulta es la de no saber cómo proceder, sentirse inseguro, esperar que las cosas sucedan sin intervenir, ponerse a la par, o someterse a la exigente voluntad de los jóvenes, hijos o alumnos. En otros casos, quizás se acuda a pautas que limiten o cercenen las actitudes de los adolescentes, o se piense como algún modo de alivio, en que pudieran ser poseedores de alguna patología y tratarlos por ello, o medicarlos.

La mercantilización de la infancia ha transformado a los niños y a los adolescentes en quienes deciden respecto de las elecciones de consumo. Los adultos esperan la opinión, la elección de ellos, convirtiéndolos en los consumidores más activos. Como fuese mencionado pareciera haber habido una pérdida de criterio, de sentido, de finalidad. Algunos adultos adquieren una actitud que no concide con la noción de que ellos son los que poseen los recursos, los conocimientos. La **asimetría** necesaria entre las generaciones, pareciera haberse tornado muy vulnerable; como si hubiese una especie de equivalencia entre adultos y niños, quedando muy confusa la **función de cuidado** y de **protección** que la relación asimétrica debiera sostener. ¿Qué autoridad ejerce un padre o una madre que se pone en el mismo plano que su hijo, cual si fuese un amigo? ¿Cómo ejerce su autoridad el

docente que está esperando todo el tiempo acuerdos, aceptación, que se apoya en el saber de los alumnos y quita valor a sus propios saberes? ¿Cómo protege? ¿Cómo pone límites? ¿Cómo guía?

El conflicto pareciera un elemento recurrente en muchas situaciones entre adultos y niños o adolescentes; los niños y jóvenes refuerzan sus posturas, y los adultos, dudosos, suelen hacer concesiones que no favorecen la relación, porque la **negociación** crea un clima en el que pareciera que la autoridad estuviese repartida entre los adultos y los niños. Este riesgoso juego al que terminan sometiéndose los que debieran guiar, impide que haya límites, que haya fronteras, que los hijos o los alumnos sientan la confianza de que están en manos seguras. Existe una demanda de otro tipo de relaciones; es tarea de los adultos, tanto padres como docentes, reconstruir **nuevos modos de vincularse** con sus hijos y con sus alumnos. Algunos elementos podrán tomar de su experiencia, y otros tendrán que crearlos o recrearlos. La sugerencia es compartir con los colegas de la misma o de otra escuela, con superiores, con asesores; en el caso de padres intercambiar con otros padres, para tener diversas opiniones que pueden ayudar a armar la propia.

¿Qué ocurre en la cotidianeidad del aula? Aparece un continuo **malestar**, habría que leer cuáles son los generadores del padecimiento actual. En líneas generales se advierte una **caída del deseo**, una especie de esclavitud del placer, en virtud de un **narcisismo** que produce **aislamiento**, podría decirse de estilo autista, de modo que cada uno se ocupa de sí mismo y muchas veces este repliegue solitario, hace que los vínculos sean casi inexistentes, y que su presencia provoque malestar. Por ejemplo se advierte que la comunicación, el inter-

cambio, no habiendo problema de distancia, incluso compartiendo el mismo espacio, suelen ser a través de un teléfono móvil, en lugar de ser cara a cara con el otro. Pues estos malestares son los que habrá que abordar. Podría comenzarse por pensar ¿qué sería necesario para tener **deseo...**? Pues una **falta**, que algo falte. Lo que se advierte en la actualidad es que los adultos, en su relación con los niños y los adolescentes, no dejan lugar para que algo falte, o falle; entonces ¿qué puede desearse cuando todo se tiene? Podría pensarse por ejemplo, el caso de la información; en estos tiempos el alumno accede a toda la información que quiera, por los canales más diversos, ¿cuál sería el deseo de una búsqueda, si todo es tan accesible? No hay misterios, entonces ¿qué puede resultar atractivo? Pues será momento de que el docente pueda generar esa falta, que haga surgir la necesidad de abordar alguna temática; por ejemplo comenzar por escuchar los temas de la cotidianidad que a los alumnos les inquietan, para llevarlos a abordar algún trabajo, alguna investigación, alguna búsqueda de información, para armar un debate acerca de esos tópicos que los preocupan. Y en ello apuntar al **trabajo colaborativo, cooperativo**, en el que lo solitario vaya quedando de lado y sea necesario **compartir, congeniar, consensuar**, escuchar al otro con ideas diferentes, ponerlas en común, tomar posición respetando las diferencias, llegando a acuerdos, pudiendo sostener una **responsabilidad** individual y especialmente una grupal, hacia el logro de objetivos comunes. Es una tarea en la que el docente tiene mucho para hacer, y quizás sea un camino muy largo, lento, con pasos muy cortos, y con resultados valiosos, aunque quizás no se vean tan prontamente.

Por otra parte, se advierte también una pérdida del valor de la **palabra**, pareciera que no hubiese posibilidades de **significar**, perspecti-

vas de que la palabra tenga un valor, un significado. Tiempos de **insignificancia**, como si lo que se dice no tuviese consecuencias; y suele observarse que en muchos casos se dicen cosas, se dan opiniones, sobre lo que sea, sin tomar en cuenta al Otro. Se advierte, por ejemplo, en algunos alumnos que expresan sus opiniones, sobre cualquier temática, con una apreciación sin soporte, sin conocer origen, sin poder fundamentar lo que dicen, y en ocasiones olvidando si esto dicho pudiera **dañar a alguien**, o generar alguna situación desafortunada. Porque pareciera también que no se toma en cuenta que lo que cada uno diga o haga tiene **consecuencias**, que pueden ser positivas o negativas, pero que siempre producen algún efecto, algún resultado, de lo cual hay que **hacerse cargo**. Esta es una función fundamental de los docentes, acompañar a los alumnos a que logren reconocer que sus dichos o acciones tienen valor, consecuencias, y que de ello deben hacerse cargo. ¿Y de qué modo puede el profesor efectuar esta tarea?

En primera instancia aportando su **testimonio**, mostrando desde sus procederes cómo se maneja con sus propios decires, con sus propias acciones. Es fundamental que pueda mostrar **coherencia** entre sus dichos y sus hechos. Un ejemplo breve: una maestra de 6° grado de una escuela primaria, solía incomodarse porque un par de alumnos de su grado peleaban, en ocasiones no se dirigían la palabra, se maltrataban. La docente todo el tiempo les hablaba de respetarse, de no tratarse mal, de escucharse, pero no lograba resultado alguno. Quizás esta dificultad en su accionar, tuviese que ver con lo que sus alumnos veían, y era que ella con su compañera de área solía discutir acaloradamente, tener gestos despectivos hacia su colega, no armar actividades en común. Las palabras requieren estar sostenidas en la intención y en la acción.

Como se señalase en el comienzo de este escrito, lo primero que podría pensarse es que la convivencia tiene que ver con el estar **juntos**, en un espacio y un tiempo en común. Y en esto mismo se está hablando del **cada uno** pero, en ocasiones cada uno piensa al otro como igual, que no debiera manejarse de modo diferente, por lo cual comienzan a aparecer desacuerdos, dificultades para convivir. Entonces la relación dentro de la escuela, dentro del aula, podría presentarse con inconvenientes en los vínculos, en la convivencia, no sólo entre los alumnos, sino entre éstos y los profesores, entre docentes, o con los directivos, entre docentes y padres de alumnos, y en variadas realidades más. Pues habrá que ponerse a trabajar, en la **prevención** de estas complejas situaciones. Hay muchos modos; en el aula, en principio el docente podría hacer una jugada estratégica y es la de darse, la de ofrecerse entonces como un **testimonio**, mostrándose en la toma de **decisiones responsables** que señalarán un modo de manejarse en la actualidad compleja y diversa que atraviesa. En lo que se refiere a la relación con los otros, a cómo resolver las situaciones cotidianas, no sólo con los colegas y con los directivos, sino con los propios alumnos y con las familias de los mismos. Recuperar la importancia y el valor de la palabra, el **respeto**, la consideración por la **diferencia** que se sostiene con el interlocutor, con el otro. Sustener como criterio que el pensamiento frena el pasaje a la acción; la palabra debiera ser la herramienta más preciada. Recuperar entonces, la **palabra**, para mostrarle a su alumno que puede escucharlo, darle muestra de cómo puede procederse responsablemente, encontrando el **sentido** de las cosas, tanto dentro de la institución escolar como por fuera, porque las situaciones ante las que se enfrentan las personas pueden ser semejantes o diferentes, pero en cada caso lo fundamental será intentar conocer, valorar, mensurar y decidir con **libertad responsable**.

Si lo que los hijos o los alumnos advierten de los mayores son actitudes de **respeto**, de **coherencia**, de **flexibilidad**, por lo que se mencionase acerca de la importancia del **testimonio**, seguramente van a manejarse de esa manera. Si en cambio observan que sus padres o sus docentes no respetan a sus pares o a sus superiores, o que dicen algo y hacen lo opuesto, que buscan engañar para obtener un beneficio, posiblemente ese también sea su proceder.

Se dice algo respecto de los docentes y es que dejan **huella**, que dejan **marca**. Pues la **convivencia escolar** posiblemente sea el camino por el que el docente vaya a dejar su marca más firme, más segura, más valiosa.

Bibliografía:

- Bauman, Z. (2008): Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2009): Amor líquido. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Berenstein, I. (2004): Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia. Buenos Aires: Paidós.
- Greco, M. (2007): La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario. Homo Sapiens.
- Lutereau, L. (2014): El idioma de los niños. Lo infantil en nuestra época. Buenos Aires. Letra Viva.
- Meirieu, P. (1998): Frankenstein Educador. Barcelona. Laertes.
- Narodowski, M. (2016): Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores. Buenos Aires. Debate.
- Oballe, S. y Zunino, G. (2014): Alumnos, hoy. Desafíos e intervenciones. Buenos Aires. Editorial Entreideas.
- Recalcati, M. (2016): La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Barcelona. Anagrama.
- Skliar, C. y Téllez, M. (2008): Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Buenos Aires. Noveduc.
- Winnicott, D. (2009): Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional. Buenos Aires. Paidós Psicología Profunda.

Convivencia, violencia y participación estudiantil. Análisis de una experiencia de mejora en educación de jóvenes y adultos de Valparaíso¹



William Araya-Zacur² / Marisol Rojas González³

Resumen

Los denominados Centros de Educación Integrada de Adultos -CEIA- corresponden a una modalidad regular de "reescolarización" que forma parte del sistema educativo en Chile. En el presente, se analiza una experiencia de mejora en la gestión de la convivencia escolar que considera el levantamiento, análisis y uso de información. Utiliza como metodologías la aplicación del instrumento "la Convivencia en mi Escuela" del PACES-PUCV, el Análisis Múltiple de Datos de Victoria Bernhardt y el Árbol de Problemas como síntesis que permitía la visión sistémica y el diseño de acciones focalizadas. El análisis de datos evidencia elevadas cifras para el caso de violencia, siendo percibido como algo "normal" por los estudiantes. Además, declaran un alto compromiso con su Escuela, explicitando el interés por aumentar su participación en la vida escolar. La problematización de éstos, y otros aspectos, configuraron el diseño e implementación de un Plan de Mejora Escolar.

Palabras clave: Educación de adultos, Convivencia, Violencia, Participación escolar.

Abstract

The Centers of Integrated Education of Adults (Centros de Educacion Integrada de Adultos-CEIA) are a regular "re-schooling" modality that is part of the educational system of Chile. This paper analyses an experience of improvement in the management of the school climate that considers the survey, analysis and use of information. It uses as methodologies the application of the instrument "the Climate in my School" of the PACES-PUCV, the Multiple Data Analysis of Victoria Bernhardt and the Problem Tree as a synthesis that allows the systemic vision and the design of focused actions. The data analysed shows high levels of violence, which is perceived as "normal" by the students. Moreover, they declare a high commitment to their school, explaining their interest to increase their participation in the school life. The problematization of these and other aspects shaped the design and implementation of a School Improvement Plan.

Key words: Education of Adults, School Climate, Violence, School Participation.

- 1 Este trabajo se basa en un diagnóstico institucional realizado por los autores en el periodo 2016 y 2017. Algunas acciones y actividades se comenzaron a desarrollar en el periodo 2017-2018.
- 2 Profesor de historia y geografía, Magíster en liderazgo y gestión y Diplomado en asesoramiento educativo. Asesor educativo en Trehwela's Institute y directivo en CORMUVAL. Contacto willayaraya.z@gmail.com
- 3 Profesora de historia y geografía, Diplomado en Convivencia Escolar. Asesora educativa en Consultora Educativa IDEA. Contacto marisolrojas.g@gmail.com

Introducción

A pesar de su reconocimiento explícito declarado en la Ley de Inclusión Escolar -LIE- los centros de educación de jóvenes y adultos, se ven obligados a la rendición de cuentas a través del diseño de un Plan de Mejora Educativa -PME- que oriente y guíe en la gestión institucional. Dicho instrumento, en la práctica no cuenta con los fondos necesarios para su implementación. Aprovechando esta tribuna, presentamos una experiencia de mejora en la gestión de la convivencia escolar que pretendía desarrollar un análisis de la subdimensión "Convivencia" planteada desde la política pública, en un contexto de educación de jóvenes y adultos de dependencia municipal, específicamente el Centro de Educación Integrada de Adultos de Playa Ancha (CEIA) de la comuna de Valparaíso. Para la recopilación de información se procedió a la aplicación del instrumento "La convivencia en mi Escuela" del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES) de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Para la sistematización y análisis de los datos obtenidos, se procedió a través del uso del Análisis Múltiple de Datos. Finalmente, para generar una visión sistémica de la gestión institucional del CEIA, se procedió al uso de la estrategia del Árbol de Problema.

Contextualización

El CEIA Playa Ancha comienza su funcionamiento con el reconocimiento oficial según Resolución Exenta 1338 de 1985. Tiene dependencia municipal, siendo su sostenedor la Corporación Municipal de Valparaíso (CORMUV). Cuenta con una matrícula que bordea los 700 estudiantes, los que se encuentran catalogados en situación de vulnerabilidad socioeconómica y académica cercana al 70%. La escuela imparte tres jornadas: diurna,

vespertina y nocturna. Sus niveles de enseñanza son Educación Básica Adultos Sin Oficios, Educación Básica Adultos Con Oficios y Educación Media H-C Adultos.

La planta de trabajo está compuesta por 45 docentes, ocho asistentes de la educación y un equipo directivo integrado por el Director, un Inspector General, un Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, un Orientador y seis Encargados de Sede. Funciona con una sede central y cinco establecimientos satélites: Naciones Unidas, Bulnes, Rodelillos, Gaspar Cabrales y Placeres⁴, ubicados estratégicamente para dar cobertura a la mayor cantidad posible de población que carece de espacios de formación.

El perfil de estudiantes que llega al CEIA son desertores del sistema formal, concentrándose en la jornada de la mañana los adolescentes que buscan un espacio para finalizar sus estudios. En la jornada de la tarde interactúan jóvenes y adolescentes, los que en su mayoría son empleados en trabajos informales, buscan finalizar sus estudios secundarios con proyección de seguir estudiando. En la jornada de la noche, se concentran preferentemente adultos cronológicos, quienes asisten a la escuela con la finalidad de cumplir metas personales, relacionado con su desarrollo y autoestima. Respecto a la organización entre estudiantes, no existe ninguna instancia de encuentro que los represente, como centro de estudiantes, directivas de curso u otras.

La visión de estudiante que tienen los docentes en su mayoría responde a prejuicios como, según declaran, "No pueden, que más se les va a pedir", "son flojos, mediocres e irresponsables", "son flaites y delincuentes". Todo lo an-

4 Estas sedes tuvieron modificaciones para el año 2018.

terior se reduce a una discriminación del tipo de estudiante y refleja las bajas expectativas docentes en relación a los avances que estos pueden llegar a lograr.

Marco Teórico

1. Educación de jóvenes y adultos en Chile

Desde la perspectiva de la Política Pública, esta modalidad tiene como base el Marco Curricular de Adultos emanados desde el Decreto Supremo de Enseñanza N° 239, contenidos en la Ley de Educación N° 18.962, la que asigna a esta modalidad la función de habilitar al estudiante tanto para continuar estudios en la Enseñanza Superior como para su incorporación plena a la vida del trabajo. El Ministerio de Educación de Chile MINEDUC, plantea que *“Los principales propósitos de esta modalidad educativa son garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución Política de la República de Chile, brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida y procurar respuestas a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación a quienes, por diversas circunstancias, no pudieron iniciar o completar sus estudios oportunamente”*.

La Organización de Estados Americanos (OEA) en conjunto con la Agencia Interamericana para Cooperación y Desarrollo (AICD) plantea que las principales dificultades presentes son la repitencia, el índice de sobreedad, el alto índice de inasistencias y el bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos. La repitencia es un fenómeno de postergación en la trayectoria escolar del alumno, motivado por la no aprobación de las instancias de promoción, la sobreedad es consecuencia de las reitera-

das alteraciones en el recorrido que el alumno realiza al interior del sistema educativo, la que puede ser simple (hasta 2 años) o avanzada (más de 2 años). Ambas condicionan las potencialidades del alumno para aprender. Ambas presentan una situación de estigmatización con respecto a sus pares y una falta de adecuación por parte de las instituciones educativas que, por lo general, no cuentan con estrategias diferenciadas para responder a esta problemática.

Otra situación que afecta la trayectoria de los alumnos son las interrupciones de la escolaridad en diferentes momentos del año lectivo, motivadas por razones de trabajo, de salud o de decepción con la escuela (bajas calificaciones, dificultades de convivencia, etc.), el abandono interanual, que opera en aquellos alumnos que interrumpen su itinerario, habiendo completado un ciclo lectivo sin inscribirse en el siguiente. En virtud del énfasis puesto en el análisis de los factores asociados al fracaso, se puede hablar de abandono o de expulsión, según se carguen las responsabilidades en el alumno -o su familia- o en el sistema y las escuelas. El abandono escolar es el gran fracaso del sistema educativo y de las instituciones.

Para dar respuestas a estas dificultades, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) promueve como estrategia principal el centrar el proceso de enseñanza de jóvenes y adultos en la consolidación de habilidades fundamentales, así como su certificación, elementos que no se encuentran presentes en el proyecto del CEIA, ni por escrito ni en intención declarada. (OCDE, 2014).

2. Convivencia escolar

La convivencia escolar se ha convertido en un imperativo para las unidades educativas

en nuestro país. La Ley sobre Violencia Escolar (LVE) la define como *“la coexistencia pacífica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”*, y establece mecanismos para su cumplimiento (Carrasco, López y Estay, 2012). Se enmarca en la Ley General de Educación, revisada en la Ley de Inclusión Escolar, de Subvención Escolar Preferencial y con especificaciones contenidas en la Política Nacional de Convivencia Escolar.

Como constructo, la convivencia es considerado un concepto poliédrico que contiene una serie de elementos de la cultura escolar, como los conceptos de clima y disciplina, el trabajo cooperativo en las tareas instruccionales, así como los conflictos, *“el ethos, o autovvaloración y entusiasmo moral que la comunidad escolar se proporciona a sí misma y transmite a sus miembros”* (Ortega, Del Rey y Fernández, 2003). Además, comparte con una variedad de enfoques, al menos, dos elementos centrales: su anclaje en lo cotidiano, *“es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer de cada día en las escuelas y la perspectiva de lo público, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social”* (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010).

Desde un enfoque analítico, como fenómeno de estudio en contexto, se caracteriza por su orientación hacia el reconocimiento, la comprensión y la interpretación que se hacen de las interacciones e interrelaciones que se dan al interior de las escuelas. Siguiendo a Fierro, (...) *“la convivencia se entiende como un pro-*

ceso constructivo continuo, a base de transacciones un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común” (Fierro, 2013 b). Se entiende así, como un proceso de carácter interrelacional desde lo individual a lo colectivo. En él, se articulan una serie de necesidades: personales, colectivas, prácticas, políticas, institucionales, comunales y públicas, teniendo además un carácter dinámico. Su gestión, *“permite considerar los aspectos político-normativos, los administrativos, así como las prácticas pedagógicas de la institución escolar, como intervinientes en perfilar las complejas redes de interacciones que se construyen”* (Fierro, 2013).

Como indicador de calidad, los estudios realizados por Murillo (Murillo, Reyes, & Martínez, 2016) indican como variable de peso a la convivencia escolar en relación a los indicadores de ineficacia escolar, según Bellei y colaboradores (Bellei, Contreras, Valenzuela & Vanni, 2014) el Clima de aula corresponde a una dimensión que explica como las escuelas obtienen mejoras sostenidas en el tiempo, entendiéndola como el grado en que los estudiantes se involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la gestión del tiempo y las estrategias docentes para regular la conducta de los alumnos, impactando sin duda en los resultados de aprendizaje y en el rendimiento académico⁵.

En términos específicos, podemos definir la convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa. En síntesis, acogemos una perspectiva amplia

que incluye el modelo organizativo, la relación pedagógica en el aula, la relación entre alumnos o el sentimiento de justicia en la escuela.

3. Violencia Escolar.

Existe cierto consenso en que la violencia encuentra su fundamento en el abuso de poder y en la desigualdad en todas sus dimensiones. Es un comportamiento *“culturalmente aprendido que implica una direccionalidad y una intencionalidad de controlar, imponer, manipular o dañar a otros”*. Si partimos de la premisa de que la violencia escolar debe ser entendida desde el contexto social en el que tiene lugar, se entiende *“como cualquier acción que ocurra y se geste en la escuela, dificultando su finalidad educativa y lesionando la integridad de algún miembro de la comunidad escolar”* (Pacheco, 2018).

Al considerarse un problema sistémico (López, Bilbao, Ascorra, Moya, & Morales, 2014) genera impactos en el rendimiento académico, en el desarrollo psicosocial, la deserción, constituyéndose como un obstáculo en el indicador de calidad educativa.

En la línea de Romero et al (Romero, Musitu, Callejos, Sánchez & Villarreal, 2018), la violencia escolar *“tiene consecuencias negativas en el funcionamiento y funciones de la escuela: por un lado, impacta en la motivación del profesorado hacia su trabajo, y, por otro, pone el foco de atención en los episodios violentos, por lo que se corre el riesgo de desatender tanto a los objetivos educativos del centro como al alumnado que no presenta estos problemas de conducta”* Concluyen además, que uno de los principales predictivos de la violencia en la escuela es

la autopercepción no conformista, dimensión de la reputación social, elementos que emergen claramente tanto en el cotidiano del CEIA como en lo que declaran los estudiantes encuestados.

Retomando nuevamente la LVE, Magendzo plantea que *“La lectura de la Ley Sobre Violencia Escolar evidencia la superposición de dos paradigmas antagónicos, que se pretende convivan complementándose sin interferencia para la consumación del objetivo central que se propone la Ley, a saber: lograr una buena convivencia escolar. Uno de los paradigmas pone el acento sobre el control y la sanción y el otro paradigma se refiere a crear condiciones para establecer una convivencia escolar democrática, respetuosa de los derechos que le asisten a los miembros de la comunidad educativa”* (Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012), gestando una disyuntiva sobre si prevenir la violencia o la promoción de una convivencia escolar positiva.

Si identificamos factores de riesgo al interior de la escuela, Orpinas y Horne plantean que éstas tienen un clima negativo, no estimula relaciones positivas entre profesores y alumnos, no hay supervisión, no hay reglas claras contra la agresión, permite conductas agresivas de los adultos a los estudiantes y tiene un sistema de disciplina punitivo (Orpinas y Horne 2006, citado en Berger & Lisboa [Edit.] 2009), elementos que sin duda se encuentran presentes en el contexto de estudio.

4. Participación estudiantil

Suele confundirse el trabajo colaborativo con el aprendizaje cooperativo. El primero sugiere una manera de democratización y participación de los estamentos asociados a la toma de decisiones dentro de la comunidad esco-

5 Se sugiere revisar los estudios SERCE, UNESCO, PISA, entre otros.

lar, mientras que el relacionado al aprendizaje hace alusión a una metodología de trabajo principalmente en aula, que en muy escasas ocasiones incluye a otros estamentos, poniendo el énfasis en la relación que se da entre el profesor como mediador y el estudiante o grupo curso.

Para Zañartu (2006) *"se validan las interacciones sociales, como también la visión de que el aporte de dos o más individuos que trabajan en función de una meta común, puede tener como resultado un producto más enriquecido y acabado que la propuesta de uno sólo, esto motivado por las interacciones, negociaciones y diálogos que dan origen al nuevo conocimiento"*, lo que se extrapola también a la comunidad escolar. Aquí se agregan conceptos y actitudes como la negociación, el dialogo intersubjetivo y en la explicación como fuente de entendimiento y también de aprendizaje. La misma autora (2006:4), citando a Panitz, (1997) establece que *"la premisa básica del aprendizaje colaborativo es la construcción del consenso, a través de la cooperación de los miembros del grupo"*. Señala también que en él *"comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo"*, desprendiéndose que, dejando de lado la práctica sistemática del "autoritarismo institucional", debiese lograrse aprendizajes significativos, además de promover la mejora continua de estos.

En nuestro caso, se entenderá la participación educativa desde una perspectiva basada en un diálogo en igualdad entre todos los participantes (familias, otros miembros de la comunidad, alumnado y profesorado), una relación dialógica que más allá de la intención o pretensión se concreta en la interacción (Flecha, 2009), teniendo en consideración que en las intervenciones escolares deben fomentar la

participación y el involucramiento de otros actores relevantes, como en este caso estudiantes y asistentes. Esto permitiría, entre otras cosas, el facilitar el cambio sistémico global; definir los objetivos para la colaboración entre la escuela y la familia; construir puentes para que la educación se convierta en una calle de dos vías, ya que la cooperación, colaboración y participación al interior de la escuela exige mutualidad y reciprocidad. (Aróstegui, Darretxe y Beloki, 2013)

La escuela es, en sí misma, *"una red social en la que confluyen múltiples acciones centrales y locales y donde se desarrollan diversas políticas públicas (...) además de permitir la formación de patrones de interacción que [estudiantes] utilizan en sus propias relaciones sociales"* (Marín, 2003; Musitu y Martínez, 2009, citado en Saracostti y Villalobos, 2013) Es por esta razón, que las nuevas necesidades político-sociales exigen de mejoras y transformaciones en los modo de relaciones que se establecen entre la escuela, las familias, su entorno, y con otros agentes que forman parte de la comunidad.

Para Calvo y colaboradores, el promover estrategias de trabajo activo-participativo poniendo énfasis en las habilidades sociales a desarrollar resulta clave, ya que mediante el trabajo en grupo *"no sólo se trata de potenciar las habilidades de gestión de la información (búsqueda, selección, análisis, tratamiento, interpretación y estructuración), sino también las competencias transversales de organización en un trabajo colaborativo"*, de carácter comunitario (Prieto, Rodríguez, Hernández & Queiruga, 2011: 136).

Metodología

Una de las características que más llamó la atención, corresponde a la escasa sistemati-

zación de datos educativos que permitiesen tomar decisiones fundadas en evidencia concreta de la gestión del CEIA Playa Ancha. Para iniciar el trabajo, se utilizaron estrategias que permitiesen levantar, recopilar y analizar la información.

Para el levantamiento de información, en el área específica de Convivencia Escolar, nos remitimos al Plan de Mejoramiento Educativo -PME- en la dimensión mencionada. Si bien se encontraba redactado, no correspondía a un

instrumento de gestión operativo que guiara el hacer en la escuela. Además, se contó con la aplicación de un instrumento denominado “La Convivencia en mi escuela”⁶, correspondiente al Sistema de Monitoreo de la convivencia escolar, implementado y aplicado por un grupo de investigadores del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar- PACES- de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. (López, Ascorra, Bilbao et al, 2013) cuyas dimensiones generales se presentan a continuación:

Tabla 1: Dimensiones encuesta La Convivencia en mi Escuela (PACES-PUCV)

Dimensiones	Clave	¿Qué evalúa?	Subdimensiones
Clima Escolar	CE	Percepción de estudiantes acerca de cuán contentos están en la escuela; del apoyo de parte de sus profesores y de la participación que tienen al interior de la escuela.	Satisfacción con Clima Escolar. Apoyo de profesores. Participación. Actividades extracurr. Expectativas educ.
Violencia Escolar	VE	Porcentaje de alumnos que declaran haber sido víctimas de violencia entre estudiantes.	Vict. Pares Física. Vict. Pares Verbal. Vict. Pares Exc. Social. Vict. Pares Ciber. Vict. Pares Sexual. Vict. De Adultos.
Violencia del Personal del establecimiento a estudiantes	VPE	Porcentaje de alumnos que declaran haber sido víctimas de violencia de personal de establecimiento (adultos).	Acoso por características personales.
Violencia de Estudiantes a Profesores	VP	Porcentaje de alumnos que declaran haber agredido a profesores.	
Porte de Cuchillo	PC	Porcentaje de estudiantes que dicen haber llevado cuchillo al colegio.	
Peligrosidad en la Escuela	PE	Porcentaje de estudiantes que dicen haber llevado un cuchillo al colegio o haber visto a alguien con un cuchillo.	
Peligrosidad en el Barrio donde vive el Estudiante	PB	Porcentaje de estudiantes que están de acuerdo o muy de acuerdo en que el barrio en que ellos viven es peligroso.	
Bienestar	B	Porcentaje de estudiantes que consideran que tanto ellos como los docentes se encuentran a gusto en el establecimiento.	Contribución Social. Satisfacción con la Vida. Bienestar Docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta *La Convivencia en mi Escuela*.

⁶ Para mayor detalle sobre las características del instrumento revisar López, V.; Ascorra, P.; Bilbao, Ma.; Carrasco, C.; Morales, M.; Villalobos, B. & Ayala, A. (2013) Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, ISSN-e 1989-0397, Vol. 6, N°. 2, pp. 201-219

Para el tratamiento de la información, se utilizó la estrategia del Análisis Múltiple de Datos (Bernhardt, 2004) que permite un análisis integrado de un cúmulo de información en cuatro categorías definidas: datos de tipo demográfico, datos de resultados de aprendizaje, de procesos internos y de percepción.

Como el fin de este artículo es poner de manifiesto una práctica concreta de mejora en la gestión de la convivencia escolar, se ha evitado saturar el contenido con la totalidad de datos que se analizaron y que permitieron identificar claramente las brechas. A continuación, se presenta una tabla con la mención de los principales datos analizados:

Tabla 2: Tipos de datos según categorías del Análisis de Datos Múltiples.

Demográficos	Resultados de aprendizaje	Percepción	Procesos
Variación de matrícula. Número de retirados y Asistencia. Rangos etarios de estudiantes del CEIA.	Promedios NB1SO ⁷ Promedios NB2CO ⁸ Promedios NB3CO. Promedios NB3SO. Promedios NM1. Promedios NM2. Resultados Lenguaje NB1SO. Resultados Lenguaje NB2CO. Resultados Matemática NB2 y NB3CO. Promedio PSU.	Estudiantes: Encuesta <i>La Convivencia en mi Escuela</i> PACES-PUCV. Profesores: Encuesta <i>Ambiente de trabajo: clima de confianza</i> . Encuesta <i>La Intimidación del Profesor</i> . Entrevistas personales.	Consejos docentes de tipo informativo. Evaluación de desempeño de carácter persecutorio/castigo. Falta de retroalimentación (en planificaciones y en trabajo de aula) Labor pedagógica en "parcelas profesionales". Autodiagnóstico PME. Actitud pasiva del cuerpo docente. Escasa articulación PME-PEI-Prácticas pedagógicas recurrentes.

Fuente: Elaboración propia a partir de la sistematización de datos del CEIA Playa Ancha de Valparaíso.



Análisis de la información

La Encuesta aplicada en el establecimiento arroja resultados interesantes respecto a la percepción que tienen los estudiantes de la escuela en temas vinculados a la Convivencia Escolar.

En cuanto a la percepción general de Violencia Escolar, el 66% de los estudiantes declara no considerarlo como un problema, el 18% lo

7 Primer Nivel básico sin oficio.

8 Segundo Nivel básico con oficios.

considera un pequeño problema, el 8% lo considera un problema de mediana gravedad y el 3% considera que es un gran problema y un problema gigante.

La dimensión de Clima Escolar (CE) presentan un porcentaje de aceptación de 57%, considerado más bajo en comparación a los resultados comunales que presentan un 64%. En ella, *Satisfacción con la escuela* obtiene un 76% en comparación al 73% obtenido a nivel comunal; la subdimensión *Apoyo de profesores*, obtiene un 81 %, en comparación al 70% obtenido a nivel comunal y la subdimensión *Participación de estudiantes* obtiene un 79% en comparación al 61% obtenido a nivel comunal, comportándose de mejor manera las tres mediciones respecto a los resultados del comunal. Sin embargo, las subdimensiones *Actividades Extracurriculares* y *Expectativas Educativas* muestran un comportamiento negativo respecto a los datos comunales. La subdimensión *Actividades Extracurriculares* obtiene un 8% en comparación al 29% obtenido a nivel comunal y en la subdimensión *Expectativas Educativas* obtiene un 41% en comparación al 85% obtenido a nivel comunal, datos que provocaron una clara disonancia en los investigadores.

En cuanto a la dimensión Violencia entre Estudiantes (VE) presenta un porcentaje de aceptación de 3%, considerado más bajo en comparación a los resultados comunales que presentan un 7%. En él, las seis subdimensiones muestran mejores datos en perspectiva comparada: la subdimensión *Física* obtiene un 2% en comparación al 9% obtenido a nivel comunal; la subdimensión *Verbal* obtiene un 3% en comparación al 11% obtenido a nivel comunal; la subdimensión *Exclusión Social* obtiene un 3% en comparación al 8% obtenido a nivel comunal; la subdimensión *Cybermaltrato* ob-

tiene un 1% en comparación al 5% obtenido a nivel comunal; la subdimensión *Acoso Sexual* obtiene un 3% en comparación al 4% obtenido a nivel comunal y la subdimensión *Acoso por Características Personales* obtiene un 3% en comparación al 8% obtenido a nivel comunal. dimensión *Victimización del personal del establecimiento a estudiantes (VPE)*, muestra resultados más dispersos. Respecto a la pregunta *Un adulto de la escuela te insultó, humilló o se burló de ti (P1)* un 5% de los encuestados declara que esta acción le ocurrió al menos una vez durante el último mes, mientras que la comuna presenta un 8%. Las preguntas *Un adulto de la escuela te zamarreó o te empujó a propósito (P2)* obtiene un 3% y sobre *Acoso por Características Personales* obtiene un 2%, Mostrando promedios similares respecto a los resultados comunales.

Finalmente, las preguntas *Un adulto de la escuela te pellizcó o te cacheteó (P3)* obtiene un 3%, mientras que a nivel comunal el promedio obtenido es 2% y la pregunta *Un adulto de la escuela te tocó o intentó tocarte (de manera sexual) (P4)* obtiene un 3%, mientras que a nivel comunal el promedio obtenido es 1%, siendo crítica esta situación dado que se encuentra sobre la media comunal.

En la dimensión Violencia de Estudiantes a Profesores (VP) los resultados generales indican que el establecimiento obtiene un promedio de 1% mientras que el comunal presenta una media más alta de un 3%. Ante la pregunta *Tú insultaste a un profesor(a) abiertamente (en su cara)* el porcentaje de alumnos que declaran que esta acción le ocurrió al menos 1 vez durante el último mes es de un 11%, mientras que la media comunal es de un 6% y la pregunta *Tú amenazaste a un profesor(a) con hacerle daño (P2)* obtiene un 3% mientras que la media comunal es de un 2%. Estos dos indicadores

se presentan como crítico, al mostrar porcentajes mucho más altos en comparación a los resultados comunales.

La pregunta *Tú molestaste intencionalmente y te burlaste de un profesor* (P3) obtiene un 5% mientras que la media comunal es de un 9%, siendo el único registro que se presenta positivamente en comparación comunal. En cuanto a los resultados obtenidos en las preguntas *Tú le pegaste o empujaste a un profesor(a) a propósito* (P5), *Tú pateaste o diste a un profesor(a) una cachetada* (P6), *Tú dañaste los objetos personales o materiales de trabajo de un profesor(a) (como su cartera o auto)* (P7) y *Tú robaste objetos personales o materiales de trabajo de un profesor(a)* (P8), no hay registro de algún estudiante que declare esta acción ocurrió durante el último mes, 0%. Finalmente, en la pregunta *Te burlaste de un profesor en Internet o por celular* (P4) los resultados obtenidos por el establecimiento y para la comuna es del 3%.

En la dimensión *Porte de Cuchillo*, los resultados generales indican una mejora en los porcentajes respecto a los datos comunales. El CEIA obtiene un 2%, mientras que la comuna obtiene un promedio del 8%. En el análisis detallado, se aprecia que, para la pregunta *Durante el último mes, ¿trajiste a la escuela un cuchillo u objeto punzante para defenderte?* (P29) el colegio obtiene un 3%, mientras que la comuna obtiene un 4% y para la pregunta *Durante el último mes ¿viste un estudiante traer un cuchillo?* (P30) el colegio obtiene un 5% y los datos comunales son del 11%.

Finalmente, la dimensión Bienestar se presenta como uno de los indicadores de mayor porcentaje. Los resultados obtenidos en *Bienestar Docente* el 87% de los estudiantes consideran que sus profesores se encuentran trabajando a

gusto en el establecimiento, en *Contribución*, el 97% de los estudiantes sienten que aportan activamente a la escuela, mientras que, en *Satisfacción*, un 76% de los estudiantes se encuentran satisfechos con su vida familiar, amistades, en la escuela y consigo mismos.

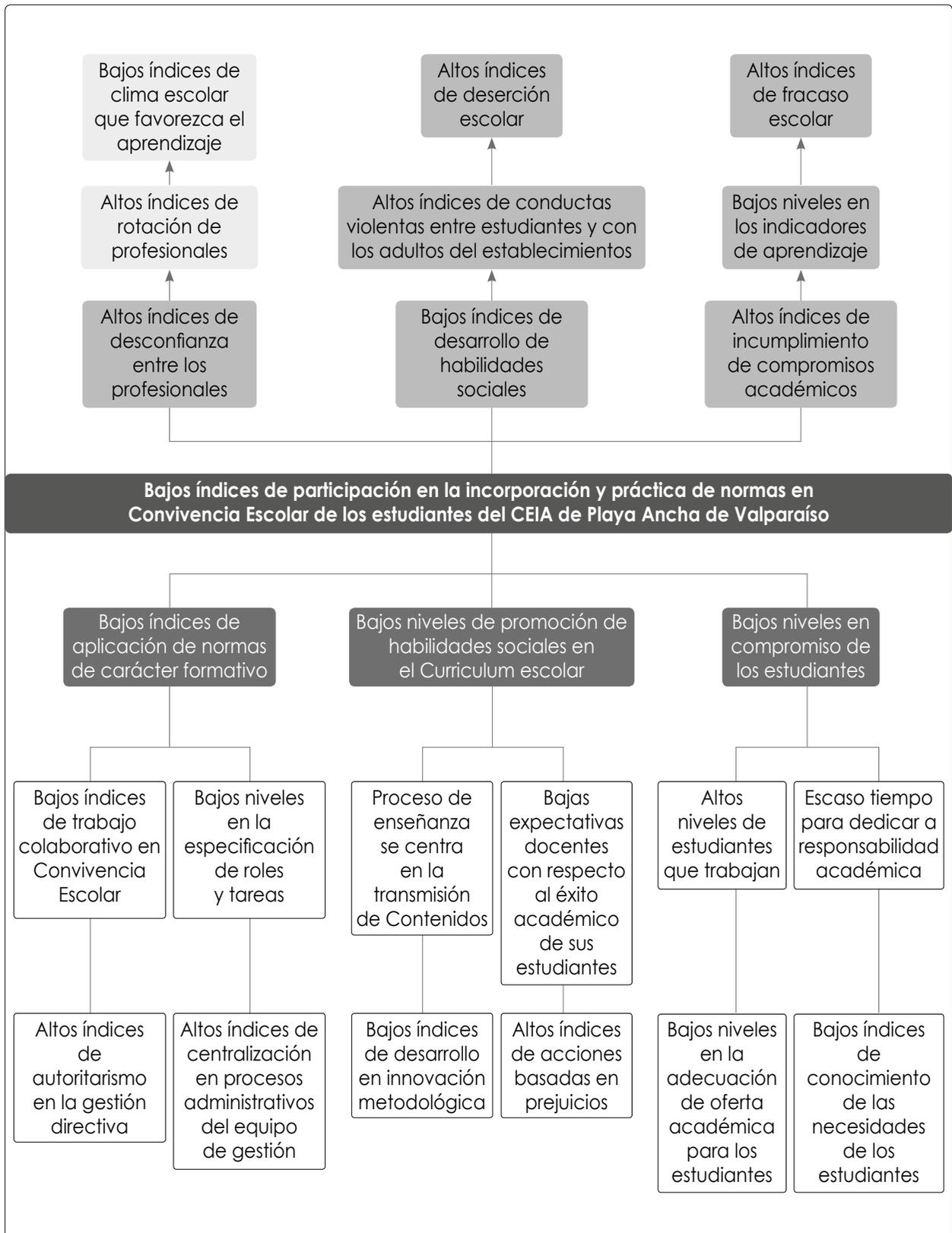
Conclusiones

De lo anteriormente señalado, nos parece significativa la percepción que tienen los estudiantes sobre los indicadores que acusan violencia en la escuela entre pares, adultos de la escuela a estudiantes y específicamente de estudiantes a profesores, siendo altos en todos los ítems. Si bien las dimensiones de Clima Escolar, Bienestar, Satisfacción con la escuela presentan resultados alentadores respecto de la comuna evidencian una dicotomía al entender que los estudiantes se sienten confortados, respetados y resguardados cuando los indicadores de violencia evidencian justamente lo contrario.

En el gráfico 1 se presenta la síntesis de la información analizada, proyectada a través del Árbol de Problema:



Gráfico 1: Árbol de problema



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos analizados.

Apreciamos la forma en que los distintos elementos que se constituyen como nudos críticos, impactan negativamente en la trayectoria educativa de adultos sociales y cronológicos. Este “apalancamiento” da origen a una serie de acciones y actividades tras la identificación del “problema” central, siendo este los “bajos índices de participación en la incorporación y

práctica de las normas en el área de Convivencia Escolar de los estudiantes del CEIA.

Finalmente, damos a conocer parte del Plan de Mejora Educativa, que permitió entre otras cosas, reestructurar departamentos de trabajo (incluidos el equipo directivo), Identificar acciones de mejora, con sus respectivas actividades:

Tabla 3: Planificación Estratégica del PME-CEIA.

AREA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Dimensión Focalizada Prácticas de la dimensión que serán abordadas	Subdimensión Convivencia. 1. El establecimiento cuenta con un Reglamento de Convivencia Escolar que explicita las normas para organizar la vida en común, lo difunde a la comunidad educativa y exige que se cumpla. 2. El equipo directivo y los docentes definen rutinas y procedimientos para facilitar el desarrollo de actividades pedagógicas. 3. El equipo directivo y los docentes promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.
Objetivo	Diseñar, implementar y evaluar estrategias de prevención de conductas violentas en los estudiantes del CEIA Playa Ancha de Valparaíso.
Indicador de seguimiento n° 1	% de satisfacción de los estudiantes con relación al establecimiento y aplicación de normas.
Indicador de seguimiento n° 2	% de actividades desarrolladas en la comunidad en el área de Convivencia Escolar en el semestre.
Indicador de seguimiento n° 3	% satisfacción de los docentes en el acompañamiento en la creación e implementación de estrategias que desarrollen habilidades sociales.
Acción	Diseñar un manual de convivencia escolar donde participen todos los estamentos de la comunidad educativa.
Medios de verificación	1. Libro de asistencia. 2. Proyecto Docente, Ensayo estudiantes, Propuesta equipo gestión. 3. Diseño de las actividades.
Acción	Confeccionar por parte de los estudiantes materiales de difusión y del proyecto de convivencia comunitario.
Medios de verificación	1. Materiales construidos por los estudiantes. 2. Registro fotográfico. 3. Registro de asistencia.
Acción	Evaluar el impacto que ha tenido en los estudiantes la nueva normativa en Convivencia Escolar.
Medios de verificación	1. Resultado de la encuesta de satisfacción de la estrategia. 2. Informe de la evaluación que hicieron los participantes de cada actividad. 3. Documento formal Manual de Convivencia Escolar de la escuela.
Acción	Conformar instancias de participación formal, a través de las directivas de curso y del Centro de Estudiantes del CEIA.
Medios de verificación	1. Nómina de conformación de directivas de curso y del CCAA. 2. Actas de reuniones de del CCAA 3. Documento formal sobre funcionamiento de TRICEL y CCAA.

Fuente: Elaboración Propia.

Se destacan las Acciones diseñadas que se convierten en referente que orienta la acción en Convivencia Escolar como área de gestión educativa focalizada: el diseño de un manual de convivencia escolar participativo, la implementación de materiales de difusión y del proyecto de convivencia comunitario, la evaluación del impacto en la comunidad y sobre todo la conformación de instancias de participación formal, a través de las directivas de curso y del Centro de Estudiantes del CEIA, elemento que a pesar de declararse explícitamente como un derecho, en la práctica sólo encontramos evidencia a nivel discursivo.

Bibliografía

- Aróstegui, I., Darretxe, L. y Beloki, N. (2013) La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Bellei, C.; Valenzuela, J.; Vanni, X. & Contreras, D. (2014) Lo aprendí en la escuela. ¿cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? LOM ediciones. Santiago.
- Berguer, C. & Lisboa, C. (Edit.) (2012) *Violencia escolar. estudios y posibilidades de intervención en América latina*. Editorial Universitaria. Chile
- Bernhardt, V. (2004). *Data analysis for continuous school improvement (2nd ed.)*. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Prieto, C.; Rodríguez, C.; Hernández, A. & Queiruga, A. (2011) Experiencias docentes de trabajo colaborativo en distintas áreas de ciencias; *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 12(4); 2011; 133-146. Revisado en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistateasi/article/view/8530/8616
- Carrasco, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 11(2), 31-55.
- Fierro, C. (2013). *Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. *Revista Sinéctica* Nro.40. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
- Fierro, C. (2013 b). *Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar*. *Sinéctica*, (40), 01-18. Recuperado en 20 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&lng=es&tlng=en
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- López, V., Bilbao, M. Á., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). Escala de Clima Escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- López, V.; Ascorra, P.; Bilbao, Ma.; Carrasco, C.; Morales, M.; Villalobos, B. & Ayala, A. (2013) Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN-e 1989-0397, Vol. 6, N° 2, pp. 201-219
- Magendzo, A; Toledo, M & Gutiérrez, V. (2012) Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 1: 377-391, 2012
- Murillo, J; Reyes, H & Martínez, C. (2016) ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos* vol. XXXVIII, N° 151.
- Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE. (2005) *Educación de Adultos. Más allá de la Retórica*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R. Casas, J. (2013) *La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying*. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Pacheco, B. (2018). *Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 112-121. Recuperado en 10 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100112&lng=es&tlng=es.
- Romero-Abrio, A., Musitu, G., Callejos-Jerónimo, J., Sánchez-Sosa, J., & Villarreal-González, M. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29-43. doi: 10.24265/liberabit.2018.v24n1.03
- Saracostti, M & Villalobos, C. (Editores). (2013) *Familia-Escuela-Comunidad II: Herramientas para un trabajo colaborativo*. Editorial Universitaria, Santiago.
- Zañartu, Luz; *Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red*; *Revista ConTexto educativo* N°28-V; Sin Referencia.

Epistemología de la Educación Inclusiva: análisis de sus estrategias de construcción del conocimiento

Aldo Ocampo González



La construcción epistemológica de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2017), expresa un patrón de funcionamiento basado en el *encuentro* y en el *movimiento*, cuyo ensamblaje –a través de la lógica del dispositivo (Foucault, 1973; Deleuze, 1990; Agamben, 2006)–, constituye en palabras de Bal (2016) un *pensamiento temporal* que emerge en el movimiento. Por tanto, afirmar que, la Educación Inclusiva es una teoría sin disciplina, no sólo refiere a su naturaleza *post-disciplinar* y a la producción de *lo nuevo*, sino más bien, al conjunto de mecanismos de re-organización de la Ciencia Educativa y la pedagogía, desde las afueras de las disciplinas, evitando encapsularse en ellas. Metodológicamente, es un conocimiento que emerge de la extracción de los aportes más significativos –diaspóricos y viajeros– de sus campos de conocimientos y objetos confluyentes, cuya operación constituye la clave para avanzar en la construcción de sus saberes auténticos. Su naturaleza *'in-disciplinar'* –no fija en ninguna disciplina– exige también, la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de sus fenómenos.

La epistemología de la Educación Inclusiva desde su surgimiento ha sido tematizada y problematizada en referencia a un espacio rela-

cional de múltiples objetos, problemas, métodos y teorías que, mayoritariamente, estudian y se interesan por la comprensión del devenir humano y sus problemáticas –en sí mismas, patologías sociales crónicas de la humanidad–. Toda espacialidad (Santos, 1996; Massey, 1994; Velásquez, 2013; Jiménez y Novoa, 2014), ya sea política, pedagógica, etc., posee una organización y un funcionamiento epistémico. En este caso, la *'espacialidad epistémica de la Educación Inclusiva'*, emerge desde un pensamiento temporal, que va definiendo sus lugares de configuración –fases de periodización y gramáticas– y producción de sentido –dimensión hermenéutica–, a través de patrones de movimiento y desplazamiento –surgidos en un espacio de tipo diaspórico y rizomático, cuyos desplazamientos se ensamblan bajo la lógica del dispositivo, confluyendo en un espacio de encuentro denominado por Pratt (1992) como *zona de contacto* y posteriormente, sometiendo dichos cuerpos de saberes e influencias organizativas a *traducción*. Es decir, vertidos en un batido centrífugo desde el cual se depuran nuevas unidades intelectuales y conceptuales. Cabe destacar que, esta metodología se encuentra en construcción, no obstante, en párrafos posteriores explicitaré algunas de estas ideas. ¿Cuáles son los objetos, los métodos

y las teorías entre las cuales se moviliza y opera la comprensión epistémica de la Educación Inclusiva?, ¿bajo qué formas metodológicas, se expresa la Educación Inclusiva, en tanto, eje de movilización de las fronteras configurantes de la Ciencia Educativa?, o bien, ¿mediante qué elementos, se dibuja el pensamiento fronterizo de la misma?

De acuerdo con esto, es posible afirmar que, el pensamiento epistemológico de la Educación Inclusiva es el '*pensamiento de la relación*' (dispositivo-ensamblaje), del '*movimiento epistémico y de saberes*' (diáspora epistémica) y del '*encuentro*' (zona de contacto y producción de lo nuevo). El ensamblaje y su arquitectura epistémica, opera mediante la movilización de las fronteras epistémicas, confluyendo en una zona de contacto, cuya interrelación fabrica una '*frontera epistémica*', es decir, una zona de indeterminación, de apertura, de creación, de un tercer espacio, denominado por Ocampo (2016b), '*heterotópico*', coherente con su naturaleza post-disciplinar. La construcción del conocimiento de la Educación Inclusiva, se orienta a la superación de las estrategias de aplicacionismo epistémico, que devienen en la institucionalización de mecanismos de fijez, anquilosando los saberes, los métodos y las disciplinas al dictamen del pasado y con ello, al círculo de reproducción. El conocimiento auténtico de la Educación Inclusiva –de naturaleza post-disciplinar– apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, trabaja en la producción de lo nuevo, razón por la cual, la tematización y localización de sus saberes constituye una tarea compleja y de amplio alcance.

No se debe confundir la identificación de saberes que participan en la construcción de su conocimiento, con los saberes auténticos del enfoque. Los primeros, aluden a la dispersión de saberes, repartidos por diversas geografías

del conocimiento, que viajan, se movilizan, desplazan y encuentran en una espacialidad epistémica basada en el ensamblaje y, posteriormente, en una zona de contacto. *Ensamblaje* y *zona de contacto* se convierten de este modo, en recursos metodológicos. Los segundos, corresponden a la creación de los saberes propios/auténticos de este campo de investigación, cuya génesis es precedida por la determinación de saberes relevantes y significativos, así como, por los objetos de conocimiento que forman cada una de sus principales geografías epistémicas en relación con el campo de producción de este enfoque. De acuerdo con esto, el espacio diaspórico de la Educación Inclusiva, opera como una constelación de ideas, intereses, posiciones, geografías epistémicas, objetos y teorías que confluyen en una espacialidad rizomática y en un ensamblaje basado en la lógica del dispositivo; modelan diversos movimientos y puntos de encuentro, constituyendo de esta forma, la producción de su campo intelectual.

La creación/producción de '*saberes auténticos*', exige la construcción de una metodología apropiada, la cual, se encuentra en proceso de elaboración desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). Si bien, la simple tematización de contenidos intelectuales enfrenta el desafío de caer en la falsificación, fetichización y travestización de saberes, ofrece la posibilidad de reconocer los medios de proliferación y asentamiento de ciertos fracasos cognitivos asociados a los ejes de construcción e interpretación de sus cuerpos de saberes. En otras palabras, son saberes que no poseen una naturaleza post-disciplinar.

La '*falsificación*' se concibe como una operatoria cognitiva que tiene por objeto interrogar la naturaleza de los campos y saberes sobre los que se tematiza la producción de este enfo-

que. Particularmente, sostengo que, los mecanismos de falsificación expresan la capacidad de funcionar según fines discursivos específicos, pero que no coinciden con la naturaleza del conocimiento de este enfoque. En efecto, la epistemología de la Educación Inclusiva, se interesa por (re)construir el sustrato auténtico de la misma.



De acuerdo con esto, la '*diversidad*', en tanto, recurso analítico de subversión de las prácticas educativas y sociales, se convierte en una unidad estructuradora y organizativa de la naturaleza humana, abarcando la totalidad de la expresión del sujeto, mientras que, la *diferencia*, expresa los medios de inscripción de la individualidad de cada ser. De esta manera, la concepción que debe regir la configuración de una práctica educativa inclusiva –que es en sí misma, una praxis de cara al siglo XXI–, debe seguir la siguiente máxima: *la totalidad concebida en términos de singularidades múltiples*.

El análisis que presentó en este trabajo, interroga las políticas de la mirada y su eficacia en la espacialidad educativa, política y cultural de la diversidad y la diferencia, considera las influencias del '*análisis visual*' propuesto por Bal (2004 y 2016), los aportes de la '*semiótica*' (Peirce, 1998) y la '*narratología*' (Bal, 1985), en-

lazándose con los planteamientos de Ocampo (2016a y 2017a) acerca de la '*epistemología de la Educación Inclusiva*'. Las problemáticas de la mirada en este contexto analítico, operan como un elemento de fijación y cosificación de ciertos colectivos de sujetos atravesados por alguna situación diferencial, ya sea por su corporalidad, poética, racialización, ubicación en determinadas capas sociales, entre otras. Las políticas de mirada se convierten en modos de producir, interpretar y mirar –y hacer ver– a determinados sujetos. ¿Qué lógicas inciden en esta producción de miradas?, ¿qué marcos de valores conexionan, se movilizan, encuentran y transforman?, ¿cuáles son las principales características del mirar y del ver, en el contexto educativo de la diversidad y la diferencia? El objetivo de este trabajo consiste en analizar los medios de exotización, cosificación y producción de alteridades a-críticas y restringidas; invitando a pensar bajo qué lógicas ideológico-políticas y medios de apropiación del saber, las nociones de *identidad*, *diversidad*, *diferencia*, *singularidad*, *multiplicidad*, *totalidad*, *otredad*, *alteridad* y otros conceptos claves en la organización de la Educación Inclusiva, han colaborado con las fuerzas del capitalismo, la colonialidad, el imperialismo y las dinámicas performativas de los denominados *formatos del poder*. Sobre este tipo de colaboraciones converge este análisis.

Entre las principales problemáticas epistemológicas que enfrentan las categorías de la '*diversidad*' y la '*diferencia*', destacan: a) debilidades organizativas en cuanto a su soporte epistemológico, b) ausencia de sistemas de reciclaje de sus principales constelaciones de ideas, c) obstáculos ligados a la comprensión de los movimientos de origen y a sus influencias, al modelamiento teórico y discursivo que efectúan, d) el conjunto de problemáticas de tipo metodológicas, e) tensiones acerca de

¡Conoce nuestra línea para Educación Emocional!



Disposición para el aprendizaje

CONVIVENCIA ESCOLAR

Efecto Educativo entrega una línea completa de **herramientas didácticas** que mejoran de manera efectiva el **clima de aula**, la **convivencia escolar**, y la **disposición emocional** para el aprendizaje de los estudiantes asegurando de esta forma el incremento del **bienestar** de toda la comunidad escolar.



¡Conoce todas las herramientas que tenemos para ti!





MONSTER KIDS

ARRIENDO DE JUEGOS INFLABLES PARA CUMPLEAÑOS EVENTOS CORPORATIVOS Y KERMESSÉS

En MonsterKids fabricamos recuerdos inolvidables, de fantasía y mucha diversión. Nuestra meta es que vivas una experiencia irrepetible y para ello trabajamos en el diseño de nuestros juegos inflables, productos y procesos, los que ponemos a tu disposición para hacer realidad tu imaginación.

Algunos de nuestros juegos favoritos:

- Juegos inflables acuáticos
- Juegos mecánicos
- Juegos de habilidad
- Combo inflable piscina
- juegos Monster Truck
- Tabla de Surf
- Tiburón gigante
- Tobogán fantasía
- Castillo aventura

#JUEGOS GIGANTES

Revista

Repsi



Más de 25 años junto a nuestros educadores

- A través de nuestra Revista REPSI.
- Organizando Congresos cada Semestre y Seminarios cada Mes que responden a sus sugerencias y necesidades de capacitación.
- Compartiendo jornadas de capacitación en Santiago y Regiones directamente a sus Colegios, en temas como:

- Diseño Universal de Aprendizajes.
- Adecuaciones Curriculares.
- Capacitaciones en n.e.e. (TEA, TDAH, TEL, DI, entre otros.).
- Construcción de Instrumentos de evaluación.
- Rol Profesor Jefe.
- Leyes que impactan en la Convivencia Escolar.
- Convivencia Escolar.
- Habilidades Emocionales del Docente.
- Trabajo colaborativo y co-enseñanza.

Usted que ya es suscriptor nuestro, solicítenos el tema que desea compartir con su equipo docente.

Le enviaremos un Programa general que luego se ajustará de acuerdo a sus requerimientos y disponibilidad de horas.





UNIVERSIDAD MAYOR
para espíritus emprendedores

DESPIERTA TU BÚSQUEDA
POR LA EXCELENCIA.
**DESPIERTA TU
ESPÍRITU EMPRENDEDOR.**

FACULTAD DE HUMANIDADES, **CARRERAS DE PEDAGOGÍA U. MAYOR**

Nuestra Facultad tiene la misión de formar profesionales del área humanista, en todos los niveles de educación superior, caracterizando a los estudiantes en su responsabilidad social y compromiso de ética en todas sus actuaciones. Además, se enfoca en potenciar sus capacidades de emprendimiento e innovación, así como de prever y comprender la complejidad de los procesos históricos, su vinculación con el medio y sus competencias.

ÁREA PEDAGOGÍA:

- **Pedagogía Educación Parvularia y Educación Básica Primer Ciclo** - Acreditada 2 años por Comisión Nacional de Acreditación, hasta octubre de 2020 – modalidad presencial diurna – sede Santiago.
- **Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Discapacidades Intelectual y Múltiples** – Acreditada 5 años por Acreditadora de Chile, hasta enero 2021 – modalidad presencial diurna – sede Santiago.
- **Pedagogía en Educación Física, Deportes y Recreación Básica y Media** – Acreditada 5 años por Akredita, hasta diciembre 2018 – modalidad presencial diurna – sede Santiago.
- **Pedagogía en Inglés Básica y Media** – Acreditada 3 años por Comisión Nacional de Acreditación, hasta enero de 2020 – modalidad presencial diurna – sede Santiago.
- **Pedagogía en Artes Musicales Básica y Media** – Acreditada 6 años por Acreditadora de Chile, hasta enero 2021 – modalidad presencial diurna – sede Santiago.
- **Psicopedagogía***

Más información y requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía en:

www.politicanacionaldocente.cl

**La Ley de Carrera Docente no aplica en la carrera Psicopedagogía.*

Más información sobre nuestras carreras en difusion@umayor.cl

**ADMISIÓN
2019**

admissionmayor.cl

Consulta por becas, condiciones y requisitos en becasmayor.cl

Universidad Mayor ofrece vacantes a través del Sistema Especial de Admisión, ingreso adicional dirigido a personas con vocación en diferentes áreas de interés. Infórmate en ingresoespecial.cl
Universidad Privada adscrita al Sistema Único de Admisión (SUA) de las Universidades del Consejo de Rectores.

umayor.cl ☎ 600 328 1000

CALIDAD REACREDITADA EN CHILE Y ESTADOS UNIDOS

la construcción de modos de relación, f) los modos de lectura, g) la omisión de las estrategias de traducción para equilibrar sus cargas políticas, ideológicas, léxicas, gramaticales y epistémicas. Metodológicamente, se abren nuevas problemáticas asociadas a la comprensión de ambas categorías y h) el sentido de ambigüedad en el que éstas operan. De acuerdo a los célebres trabajos de Bal (2016) en torno a las políticas de la mirada, la categoría de '*lectura*' se encontraría asociada a la experiencia del ver. El acto de mirar se produce en el aquí y en el ahora, es un acto que produce significado –de subversión, emancipación, cosificación, exotización, fetichismo y objetualización–. ¿Cómo entender el lugar de las imágenes en la comprensión actual de la diversidad y la diferencia en el contexto de la Educación Inclusiva y sus violencias epistémicas asociadas?

Concebir las nociones de '*diversidad*' y '*diferencias*' en la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva, sugiere someter a traducción ambos conceptos. Para ello, es necesario mapear qué tipo de intereses y cuestiones son cultivadas por diferentes campos de estudio –teorías, métodos, objetos e interrogantes–, ofrecerían una visión más amplia y cercana a la naturaleza humana (Steiner, 1912), capaz de encuadrar epistémicamente la multiplicidad de singularidades que confluyen en su espacialidad. Las imágenes en este contexto, operan como un elemento proyectivo basado en un '*efecto modernista*' que sitúa las discusiones de carácter crítico en los efectos regenerativos y performativos de la ideología de la normalidad, como piedra angular de múltiples discusiones. A efecto de esto, se observa omisión acerca de los modos de texturación y de lectura que convergen en la ampliación de dichos sistemas intelectuales, además, de los ejes históricos implicados en su giro lingüístico,

epistémico y político; con el objeto de concebirse en términos políticos, pues su presencia, expresa una agencia singular en la espacialidad pedagógica y societal. En efecto, la comprensión epistemológica de la diversidad y la diferencia, se concibe como conocimiento definido por una '*historicidad del presente*'.

Tal como he afirmado en diversas partes de este trabajo, el funcionamiento epistemológico de la Educación Inclusiva se concibe a partir de una serie de '*movimientos*', '*desplazamientos*' y '*encuentros*', acerca de sus principales sistemas de saberes y campos del conocimiento –interesándose por develar el tipo de objeto que fabrican en relación a este campo de lucha, así como, el tipo de métodos, objetivos y teorías que los sustentan–, confluyendo en una zona de contacto (Pratt, 1992), concebida como, un lugar de reunión e intersección. La zona de contacto se convierte así, en un *lugar intermedio* en términos de construcción metodológica de saberes auténticos de la Educación Inclusiva, conectando sus legados y estrategias de ensamblaje con los requerimientos del trabajo de traducción. En tal caso, la traducción se ubica en los medios de examinación de las *ausencias* y las *emergencias* de la naturaleza de este conocimiento. A continuación detallaré las condiciones y procedimientos de traducción requeridos en este contexto de análisis. El debate entre lo ausente y lo emergente es a juicio de Sousa (2009) aquello que determina los márgenes de inteligibilidad, favorecido por la multiplicidad de saberes –viajeros y diaspóricos– implicados en la organización de su campo de conocimiento. "La traducción es, simultáneamente, un trabajo intelectual y político. Y es también un trabajo emocional porque presupone inconformismo ante una carencia que surge del carácter incompleto o deficiente de un conocimiento dado o de una práctica dada" (Sou-

sa, 2009, p.143). La traducción es garantía de inteligibilidad.

La zona de contacto se concibe en este trabajo como un *'espacio de encuentro'* entre una amplia, extensa y rica multiplicidad de saberes, campos de conocimientos, objetos, métodos, objetivos y teorías que conectan, dialogan, visitan, movilizan, interseccionan, colisionan y constelacionan en la búsqueda comprensiva del saber de la Educación Inclusiva. Es un espacio de intercambio, interacción, análisis y producción de conocimiento. En términos estructurales, la construcción metodológica requerida por la producción de saberes y, particularmente, por la comprensión epistémica de la inclusión, operan en y a través de una zona de contacto. No obstante, cada campo, objeto, método y teoría posee sus propias zonas de contacto. De acuerdo con esto, el ensamblaje epistémico de la Educación Inclusiva opera en función de una multiplicidad de zonas de contacto, conectadas bajo la lógica del fractal. En efecto, la traducción "tiende a esclarecer lo que une y lo que separa los diferentes movimientos y las diferentes prácticas, de modo que determine las posibilidades y los límites de articulación o agregación entre los mismos" (Sousa, 2009, p.141).

De acuerdo con esto y, siguiendo a Bal (2016), la comprensión y construcción epistemológica de la Educación Inclusiva, exige movilizar las fronteras de la Ciencia Educativa. En efecto, todas estas discusiones exigen comprender los ejes de estructurales del *'espacio diaspórico de la inclusión'* –en tanto arquitectura epistémica–. Recurriendo a la metáfora propuesta por Ocampo (2016b y 2017a) *"el conocimiento de la Educación Inclusiva se construye diaspóricamente"*, es decir, a través de una dispersión creciente de saberes que posibilitan su ensamblaje epistémico, operando mediante un conjunto de *'movimientos'*, *'desplazamientos'* y *'encuentros'* particulares entre diversas disciplinas, influencias teóricas, campos de conocimiento y geografías epistémicas. La diáspora epistémica (Ocampo, 2016b) –referida a las operatorias del saber– posibilita la determinación de una multiplicidad de tipos de movimientos, mediante los cuales se diversifican los saberes, y se insertan en un nuevo mecanismo de ensamblaje. Para ello, es menester comprender la multiplicidad de temporalidades que confluyen en dicha espacialidad, insertándose en determinados períodos y forjando una gramática particular –rejilla de ideas–.

El esquema que se presenta a continuación, resume detalladamente cada uno de los ejes de configuración del campo, las estrategias de circulación intelectual y los dispositivos de ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva.

La zona de contacto se concibe en este trabajo como un 'espacio de encuentro' entre una amplia, extensa y rica multiplicidad de saberes, campos de conocimientos, objetos, métodos, objetivos y teorías que conectan, dialogan, visitan, movilizan, interseccionan, colisionan y constelacionan en la búsqueda comprensiva del saber de la Educación Inclusiva.

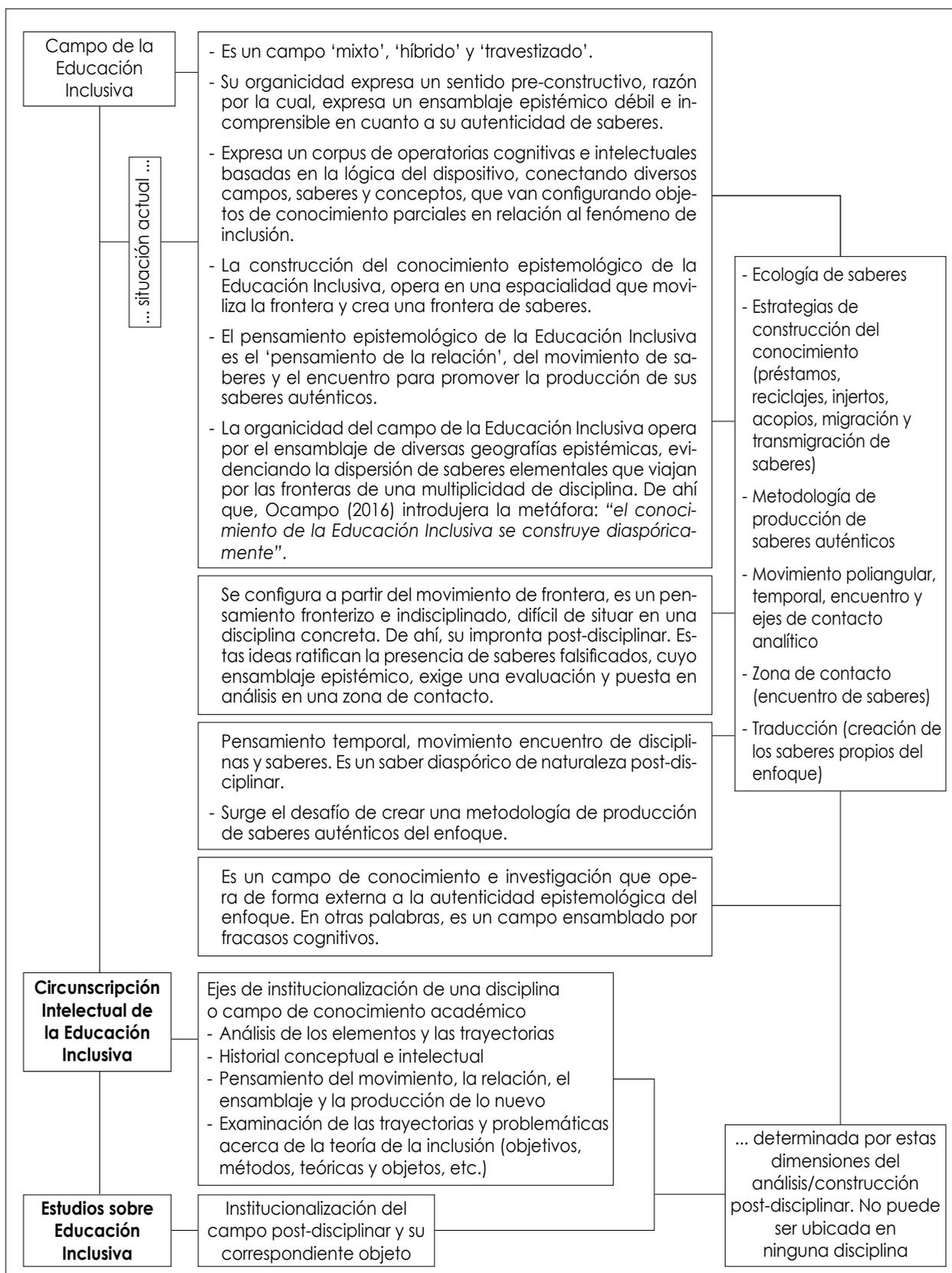


Figura 1: Ejes de configuración del campo, las estrategias de circulación intelectual y los dispositivos de ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva. Fuente: Ocampo (2018).

Es imposible ofrecer una respuesta intelectualmente subversiva al campo epistemológico de la Educación Inclusiva, si es pensada y abordada desde la interioridad, es decir, desde la cotidianidad epistémica y metodológica, sometida al dictamen del pasado –círculo de reproducción–. De acuerdo con las ideas esbozadas en los párrafos anteriores, ¿es la Educación Inclusiva una disciplina?, la respuesta es evidentemente no; ya que su objeto no puede ser ubicado y especificado en los paradigmas de una determinada disciplina. Su carácter ‘*in-disciplinar*’ y ‘*post-disciplinar*’ nos dice que la construcción de su conocimiento opera en un sentido relacional, dinámico y del encuentro, movilizándolo las fronteras de las disciplinas –que participan en la construcción de su campo de conocimiento y garantizan su funcionamiento– hacia la producción de lo nuevo, es decir, de un nuevo cuerpo de saberes. Por todo ello, la epistemología de la Educación Inclusiva no debe fetichizarse al dictamen de los principales macro-modelos epistemológicos –encapsulación del saber en un marco de valores determinados, restringiendo su potencial transformativo–, sino más bien, debe concebirse en términos de una epistemología de la Ciencia Educativa en su conjunto, contribuyendo a la actualización de sus campos, dominios, saberes y contextos de aplicación. Se convierte así, en un mecanismo de fractura del pensamiento pedagógico post-moderno.

El conocimiento de la Educación Inclusiva, claro está, no pertenece, ni encuentra su legado en la imposición epistémica y pragmática de la Educación Especial –donde está última, carece de una comprensión epistémica, a pesar de evidenciarse numerosos esfuerzos reflexivos al respecto, no hay claridad sobre su origen y naturaleza en relación a su conocimiento– constituye uno de los fracasos cognitivos (Spivak, 2008) más evidentes; además,

de promover un efecto de hibridación y falsificación de sus cuerpos de saberes, lenguajes y condiciones pedagógicas e interpretativas. Por el contrario, si los investigadores han redundado en este error, ha sido única y exclusivamente, por su incapacidad para aproximarse a su real objeto. De este modo, tomar la idea de inclusión asociada a la educación de niños diferentes –sin asumir que la diversidad y la diferencia son los ejes estructurantes de nuestra naturaleza humana–, cuya mediación semiótica e ideológica, reimplanta nuevas suertes de homogenización, al interior de un clima intelectual críticamente subversivo. A esto se agrega, la falta de imaginación epistémica de los investigadores y los profesionales de la educación para crear nuevas espacialidades con el objetivo de hacer germinar racionalidades coherentes con tales argumentos, orientadas a destruir la tónica tradicional de Educación Inclusiva, esto es, la metáfora de ‘*incluir a lo mismo*’, es decir, hacer participar a determinados estudiantes de las mismas estructuras sociales, culturales, políticas, económicas y pedagógicas dominadas por los formatos del poder –diferentes expresiones de la exclusión, opresión, indiferencia colectiva, etc.–. Esta situación demuestra la precariedad intelectual de la Educación Inclusiva en la actualidad, específicamente, acerca de la pregunta por el objeto. Este último sigue siendo uno de sus puntos más críticos, especialmente, por la incapacidad para determinar la naturaleza de su dominio y la magnitud de su campo científico a construir. Como consecuencia de territorializar el sentido y alcance de lo ‘*inclusivo*’ y del ‘*para todos*’ en lo ‘*especial*’, demarca un horizonte de esencialismo epistémico.

De ahí que, la dimensión pragmática de la Educación Inclusiva, encuentre su eficacia simbólica en una espacialidad pedagógica, cultural, intelectual y política sustentada en la

zona de abyección, es decir, una dimensión relacional dominada por lo individual, las minorías, los códigos coloniales y la demarcación entre lo mayoritario y lo minoritario, sin ofrecer vías transformacionales de las relaciones estructurales que crean y garantizan dichos fenómenos. Constantemente en las reuniones científicas y cursos en los que he tenido la posibilidad de exponer mis pensamientos acerca de la interrogante: ¿si la educación Inclusiva no es Educación Especial, entonces qué es?, he constatado que, las audiencias cada vez más están conscientes que son campos diametralmente diferentes, pero interseccionados en ejes de tematización particulares. Mi posición se basa esencialmente en afirmar que, la Educación Inclusiva no posee una construcción epistemológica, cuya consecuencia ha devenido en la gestión de oportunidades educativas que no benefician a la totalidad –concebida como singularidades múltiples– de la población, agregando además, que la naturaleza de su conocimiento inquiera en un debate de tipo post-disciplinar que, obligatoriamente, exige la construcción de saberes auténticos de este enfoque. Al consultarme por qué en mi visión no adscribo al clásico y célebre error que afirma que, *'para construir la Educación Inclusiva debe deconstruirse la Educación Especial'*, explicó que, sus legados epistemológicos y memorias intelectuales son diaspóricos, no procedentes de ningún saber tematizado por la Ciencia Educativa, agregando a esto, el carácter de *dispositivo macro-educativo* de la misma.

Por otra parte, asumir que los legados se encontrarían en la Educación Especial y en sus diversas gramáticas y periodizaciones, sería inquirir en un conjunto de limitaciones que hoy conocen quienes se encuentran en las trincheras de la educación día a día, ocasionando una serie de limitaciones epistémicas, éticas y

pedagógicas. Sin embargo, es de gran interés demostrar por qué los encargados de construir las políticas públicas, los investigadores y los responsables de los programas de formación de educadores a nivel de pre y post-graducción, insisten constantemente en estructurar sus acciones programáticas sobre éstos errores, a pesar de existir cierto consenso –desde la intuición– acerca de los ejes diferenciales de sus saberes, quienes por un lado, en diversos espacios de divulgación plantean un lenguaje acríptico –sin ofrecer vías de transformación concretas a las problemáticas de este campo, que en sí mismas, son problemáticas crónicas del desarrollo social, albergadas en la educación y en la producción de la relación sociedad-educación, actuando como un elemento de mediación–, condenando a la muerte de la Educación Especial –pero, imponiéndola constantemente en sus discursos y estrategias–, sin saber realmente lo que es la Educación Inclusiva en términos epistemológicos. Sostengo que, al constituir esta última, una empresa de creación de nuevos saberes y transformación de la Ciencia Educativa, el lugar de la Educación Especial debe actualizarse a la luz de sus axiomas fundamentales, volviéndola compatible con sus dimensiones léxicas, intelectuales, didácticas, políticas, éticas, psicológicas y pedagógicas. De allí la relevancia de describir la especificidad y dominio de su objeto y puntualizando algunas de sus consecuencias metodológicas más significativas.

De acuerdo con esto, podemos hablar de la muerte del objeto de la Educación Inclusiva –al concebirse en referencia a los argumentos de falsificación expuestos anteriormente–. A pesar de manifestar una dimensión post-disciplinar, la creación de sus saberes auténticos ofrecen la posibilidad de fabricar un objeto específico, articulando cuestiones analíticas también particulares. Antes de profundizar en

ello, me centraré en la cuestión del estatus, como análisis previo a cualquier reflexividad acerca de la naturaleza de su objeto en este campo de trabajo. No obstante, la falta de claridad acerca de su estatus y la naturaleza de su objeto, constituyen temas invisibilizados y de nula reflexividad por parte de los investigadores en este campo, representando uno de los puntos más críticos en su desarrollo y devenir intelectual. Afirmaré inicialmente que, la comprensión del objeto de la Educación Inclusiva expresa un conjunto de especificidades sobre su naturaleza, siendo algunas de las más relevantes, las siguientes: a) es un objeto en movimiento, b) el ensamblaje de su campo de conocimiento se compone de múltiples objetos de conocimientos tematizados según diversos alcances respecto de su campo de lucha, c) al constituir una empresa destinada a la creación de un saber acorde a las tensiones educativas, no presenta una naturaleza de fijeza epistémica, más bien, se convierte en una estrategia de movilización de las fronteras epistémicas que convergen mediante la lógica del dispositivo en el ensamblaje de su campo mixto e híbrido y e) existen múltiples objetos de conocimiento según periodizaciones particulares del pensamiento educativo. En su dimensión post-disciplinar asume la creación de sus saberes auténticos –mediante la construcción de una metodología específica–, rompe los límites de las disciplinas y redefine los ejes de actuación y transferencia de conocimientos, gramáticas y lenguajes de las mismas.

Ocampo (2017a) en su investigación doctoral, titulada: *“Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento”*, explica que, al ser la Educación Inclusiva un campo de conocimiento ensamblado por cruces diaspóricos y rizomáticos, de carácter poliangular y en movimiento permanente, cuya

“situación académica en que tanto las disciplinas como los campos interdisciplinarios son definidos básicamente a partir de los dominios de sus objetos de estudio” (Bal, 2004, p.12), exige avanzar en la caracterización de su objeto, sus territorios de análisis, mecanismos de circulación/circunscripción intelectual y ejes de configuración de los Estudios sobre Educación Inclusiva. ¿Cómo se expresa y configura su estatus al interior de las prácticas académicas e investigativas en la especificidad de su campo de trabajo? En párrafos anteriores, señalaba que la naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva no posee carácter disciplinario, puesto que, su empresa moviliza las fronteras del conocimiento de la cual ésta emerge –legados epistémicos–, especialmente, porque carece de un conjunto de ideas consensuadas, tematizadas en torno a determinadas hipótesis. El examen post-disciplinar de la Educación Inclusiva, siguiendo a Bal (2002 y 2004) y a Barthes (1984), no se reduce a la simple agrupación de múltiples disciplinas en torno a su campo de acción, más bien, implica reconocer sus legados, cercanías, lejanías, fugas y fijezas en las que estas pueden colisionar en su proceso analítico y comprensivo, con el único propósito de abordarlo de forma diferente. Más bien, el carácter post-disciplinar de la Educación Inclusiva avanza en la creación de saberes nuevos y auténticos, que emergen desde la ecología del saber y del exhaustivo análisis de las limitaciones de sus geografías epistémicas. En otras palabras, es algo que no le pertenece a ninguna disciplina en particular. Un examen epistemológico con estas características, no es suficiente, únicamente al organizar un listado acerca de cuáles serían las convergencias disciplinarias más relevantes y significativas implicadas en el estudio de la Educación Inclusiva –deben ser listadas, posteriormente, analizadas siguiendo a sus principales axiomas y sometidas a examen topológico

(Ocampo, 2017a)–. El trabajo del epistemólogo en este contexto, es analizar los artefactos intelectuales que convergen en la construcción metodológica de sus saberes auténticos, creando un campo específico para cada una de las disciplinas que confluyen en la organicidad de su espacio de conocimiento y análisis; cuyo propósito consiste en

[...] resaltar que el objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas. En este conjunto, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, indispensables y productivos que, vinculados unos con otros, ofrecen un modelo coherente de análisis y no una mera lista de problemáticas (Bal, 2004, p.13).

Una de las preguntas que ha rondado mi trabajo intelectual, durante los años que me he dedicado al estudio de las condiciones epistemológicas de la Educación Inclusiva, ha sido: ¿cómo se fabrica su nuevo objeto y qué implicancias puede tener esto, en la construcción de una metodología de producción de saberes auténticos asociada a este campo investigativo? Sobre este particular, he encontrado en el magnífico trabajo intelectual, efectuado por la Dra. Mieke Bal, algunas respuestas. Al respecto, comenta que, “la idea de crear un objeto nuevo que no pertenezca a nadie hace imposible definir su dominio como una agrupación de elementos” (Bal, 2004, p.13), siendo necesario liberarlos de sus esencialismos epistémicos empleados en sus alianzas intelectuales –pre-constructivas– de tipo tra-

dicionales. Una vez deslindadas dichas cargas interpretativas y sistemas de razonamientos, podrá emerger lo nuevo. Es menester distinguir entre ‘creación de un objeto’ y ‘clasificación de determinados objetos’. El primero, alude a la identidad científica y sus sistemas intelectuales y estrategias de construcción del conocimiento, mientras que, la segunda, se expresa como un reduccionismo dedicado al listado de disciplinas de diverso objeto. Más bien, este debe concebirse como una estrategia inicial de determinación de sus territorios, posteriormente, debe superar su obstáculo metodológico para intencionar lo nuevo. El objeto de la Educación Inclusiva –en referencia a su dimensión post-disciplinar– requiere responder y caracterizar los siguientes elementos analíticos: a) ámbitos de definición, b) estrategias de construcción y agrupamiento, c) mecanismos de funcionamiento y d) estatus¹.

La noción ‘objeto’ según la Real Academia de la Lengua Española (2018), consiste en una sesión de una materia de conocimiento. En términos epistemológicos, Hooper-Greenhill (2000) señala que, es una noción ambigua. Por tanto, la configuración de todo objeto contempla según Hooper-Greenhill (2000) tres grandes dimensiones: a) cosa, b) intención y c) objetivo (Bal, 2004). Una posible respuesta metodológica se encontraría en la determinación de los modos de encuadrar el objeto de la Educación Inclusiva y de sus estrategias de comprensión. Las diferentes formas de encuadre del objeto de la Educación Inclusiva, coincide con la identificación de diversas parcelas estructurantes de su conocimiento, así como, por los medios de ensamblaje de su campo

¹ Para profundizar sobre este tema, véase: “Construcción de la Teoría Curricular de la Educación Inclusiva y los desafíos implicados en el desarrollo de un programa de investigación didáctica. Apostar por la totalidad concebida como multiplicidad”, trabajo de la conferencia impartida en la Universidad Nacional del Chimborazo, Ecuador, en junio de 2017.

bajo un estilo reticular y diaspórico. ¿Qué define la centralidad de este objeto, a pesar de no pertenecer a ninguna disciplina? En referencia a los antecedentes expuestos en este trabajo, es posible afirmar que, el campo epistemológico de la Educación Inclusiva, opera en un estadio difuso y estrecho cognitiva y políticamente.

La naturaleza del conocimiento de la Educación Inclusiva, se expresa mediante el movimiento, la diáspora y lo reticular. De modo que, la tematización de sus contenidos críticos, la creación de una metodología de producción de saberes auténticos, la determinación de sus formas de construcción del conocimiento, encuentran su identidad y especificidad en un movimiento constante. De acuerdo con esto, no existe un saber definido de antemano asociado a este campo, sino, la mera acumulación de influencias que actúan como líneas de fuga, posibilitando la apertura del campo. En cuanto a la dimensión de falsificación del conocimiento de la Educación Inclusiva, es menester señalar que, su propósito se orienta a la producción de ficciones y artificios –teóricos, metodológicos, éticos, políticos y pedagógicos, preferentemente–, especialmente; al momento de pensar el conocimiento. Coincidentemente, los modos expositivos tradicionales en el ámbito teórico de la inclusión –operan en referencia a la ausencia de una teoría–, naturalizan los efectos del saber y, bajo la lógica del bricoleur, construyen un collage de saberes e imágenes parciales y descontextualizadas a este fenómeno.

Las cuestiones sobre el '*método de análisis*' implicados en las políticas de la mirada en este contexto, seguirán entonces las tareas analíticas desprendidas de su objeto y sus medios de derivación, mientras que, sus medios de interpretación deben derivarse de dichas ta-

reas. ¿Qué tipo de tareas intelectuales exige tal comprensión metodológica? En efecto, Bal (2004) recomienda que, la construcción de dicha metodología recoja e integre las directrices centrales de su objeto, resaltando de este modo, la relevancia de los Estudios sobre Educación Inclusiva, demostrando el tipo de políticas que sustentan su funcionamiento. En este apartado, analizaré algunos de los requerimientos de la '*reflexión metodológica*' que exige la comprensión de las políticas de la mirada, el ensamblaje de los Estudios sobre Educación Inclusiva y la herencia que recibe la construcción de una metodología de saberes auténticos –coherentes con su naturaleza epistemológica–, representando una tarea intelectual compleja, abarcativa y poliédrica. ¿Qué tipo de distancias pueden ser establecidas, a partir de la reflexión metodológica asociada a la comprensión de las políticas de la mirada y a la producción de los saberes auténticos del enfoque?, ¿qué medios de expresión tendrán, en cada caso, dichos principios metodológicos? y ¿de qué depende la efectividad de los mismos? Considerando las exigencias de ambas construcciones metodológicas, inicialmente, han de superar el problema de la *aplicación*, que en ningún caso, subordinará el objeto de tipo in-disciplinar a las herramientas epistemológicas implicadas en la comprensión de la Educación Inclusiva. De acuerdo con esto, las problemáticas metodológicas que comparten ambas construcciones destacan: a) el problema de la aplicación, b) la naturaleza de las prácticas interpretativas y los dispositivos de construcción de su significado, c) los elementos organizativos de la tarea crítica –respetando la especificidad² de cada caso– y d) examinación detallada de cada uno de los regímenes histórico-epistémicos que

² Refiere a la construcción del método de interpretación de las políticas de la mirada y a la dimensión metodológica implicada en la construcción/producción de los saberes auténticos de este enfoque.

convergen en ambas dimensiones del análisis aquí descrito. Sobre estos particulares, el campo de investigación de la Educación Inclusiva expresa completa nulidad y mucho menos, una posible epistemología de la diversidad educativa.

Una primera consideración metodológica emerge desde una discusión con los objetos concretos que convergen en el ensamblado de tipo híbrido que, a través de un movimiento poliangular, es posible unificarlo en una zona de contacto (Pratt, 1992). En segundo lugar, deben aparecer los objetos de cuestionamientos –explicitando la necesidad de comprender las características de las hermenéuticas de la Educación Inclusiva, es decir, de fuerzas particulares de interpretación y construcción de significados–, emerge así una nueva ruta metodológica a cartografiar en trabajos posteriores. Según esto, las políticas de la mirada en la comprensión epistémica de la diversidad y las diferencias, inquiere en la identificación de diversos regímenes de racionalidad y estilos semióticos, anexando, un análisis de las fuerzas histórico-analíticas que sustentan la producción de ambas nociones.

En términos epistemológicos y metodológicos surge la necesidad de avanzar en la creación de la Teoría del Discurso de la Educación Inclusiva (Ocampo, 2018), la cual, emerge desde el movimiento y el encuentro de una multiplicidad de confluencias políticas, culturales, éticas e ideológicas, derivadas de campos, tales como, el Feminismo, los Estudios Post-coloniales, los Estudios sobre Subalternidad, entre otros. La configuración de la Teoría del Discurso de la Educación Inclusiva, se convierte en una estrategia de historicidad del presente, puesto que, a partir de un movimiento reticular y diaspórico, converge en el ensamblaje de nuevas concepciones discursivas, ideológicas

e interpretativas implicadas en la producción de los sujetos a través de su racionalidad epistémica –coherente con su naturaleza in-disciplinar y post-disciplinar–. Esta teoría surge desde los posicionamientos aportados por Pêcheux (1969, 1975, 1980, 1983, 1984). En ella, no sólo se examinan las bases de la teoría de las ideologías que confluyen en el dispositivo (Agamben, 2006) de la Educación Inclusiva y en la especificidad del objeto de conocimiento que forman, sino más bien, en la configuración un nuevo terreno interpretativo, a los ejes implicados en la construcción de sus símbolos, significados y sentidos. En este caso, la especificidad de esta teoría no sólo emerge en referencia a la centralidad de la lingüística, sino que contempla la transferencia de aportes viajeros procedentes de la teoría verde, la teoría del anarquismo, la teoría postcolonial, la teoría feminista, la teoría marxista, entre otras, cruzándose con análisis políticos radicales y subversivos. Crea por tanto, un nuevo lugar para el discurso, con condiciones específicas de producción, contemplando la inscripción del sujeto y la situación. Se inauguran con ello, nuevos lugares de comprensión, un nuevo lenguaje, otras nociones de interpretación y construcción de los significados educativos y, especialmente, para educación, diversidad, diferencia, inclusión, entre otras.

En esta concepción se pretende la creación de nuevas vías interpretativas sobre el objeto post-disciplinar de la inclusión, entendiéndolo como procesos discursivos de carácter socio-históricos. A pesar de que cada disciplina fabrica su propio discurso, es necesario seguir la secuencia epistémica general de análisis de la Educación Inclusiva, para develar la trama discursiva propia de este campo de investigación. La construcción de la Teoría del Discurso de la Educación Inclusiva, se construye metodológicamente a través del movimiento diaspórico

de saberes, del pensamiento de la relación y del encuentro. La zona de contacto (Pratt, 1992) se convierte de este modo, en una matriz de confluencias que actúa bajo la lógica de análisis por relevancia de aportes, extrayendo lo más representativo de cada uno de ellos, sometiéndolos a traducción y creando ámbitos nuevos de tematización. Su organicidad epistemológica trabaja en referencia a la afiliación de una multiplicidad de textos, configurando un conjunto de decires previos que actúan a favor de su indisciplinamiento –interdiscurso–. Interesa en esta línea de trabajo, comprender las formas en las que ciertas ideas son enunciadas y cómo son enunciadas, de modo que, el “discurso es pensado en su relación con la sociedad y la historia, en la constitución de sentidos” (Soto, 2012, p.13). En la teoría discursiva de la Educación Inclusiva el sujeto es concebido en términos de descentramiento, en tanto, constituido y atravesado por diversas dimensiones, tales como, la historia, la política, la ideología, entre otras. Son conceptos fundamentales a nivel epistémico-metodológico en esta teoría, algunos, tales como: a) el efecto y la condición diaspórica, b) el ensamblaje por dispositivo, c) la formación de un interdiscurso especializado, c) los legados y las memorias epistémicas, d) la función estratégica de los saberes, e) la determinación analítica de los movimientos y trayectorias de sus geografías epistémicas y saberes, f) elasticidad de su campo, g) traducción, h) zona de contacto, i) ecología de saberes, j) gramáticas, k) post-disciplinarietà, l) hibridez m) saberes y conceptos dinámicos, nómades y dispersos, etc. Mientras que, en la dimensión de especificidad teórica, los instrumentos conceptuales de mayor relevancia destacan: a) la historia, b) la ideología, c) las condiciones de producción, d) la constitución de sentidos, e) la espacialidad política y discursiva, f) la alteridad, la subalternidad, la diversidad, la diferencia, g) la capacidad de

diferir, h) la capacidad de acontecer, entre otras. Profundizando sobre estas dimensiones, es menester asumir que, “esta movilidad continua adquiere su sentido en el instante en que el desplazamiento se detiene y produce pequeños momentos de encuentro en lo que los tiempos, los sujetos, las teorías, las disciplinas, los métodos, los afectos, se entrelazan, confluyen, colisionan y tienen contacto” (Bal, 2006, p.34).

Referencias

- Agamben, G. (2006). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado el 12 de febrero de 2018: <http://ayp.unia.es/r08/IMG/pdf/agamben-dispositivo.pdf>
- Bal, M. (1990). *Teoría de la Narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra. Estudios y Crítica.
- Bal, M. (2002). “Conceptos viajeros en las humanidades”, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 3, 28-77.
- Bal, M. (2004). “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales”, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2, 11-50.
- Bal, M. (2016). *Tiempos trastornados. Análisis, historias y políticas de la mirada*. Madrid: Akal.
- Barthes, R. (1984). El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura. Recuperado el 06 de febrero de 2018: <https://bondideapuntes.files.wordpress.com/2017/04/barthes-roland-el-susurro-del-lenguaje.pdf>
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”, *VV.AA. Michel Foucault Filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.
- Jiménez, C., Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Ocampo, A. (2016a). "Aproximaciones y descripciones generales sobre el objeto de la Educación Inclusiva", en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1. Los Rumbos de la Educación Inclusiva en el siglo XXI. La necesidad de modernizar el enfoque. Ediciones CELEI: Santiago, 24-89
- _____. (2016b). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Ediciones CELEI: Santiago, 73-159.
- _____. (2017a). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- _____. (2017b). "Educación Inclusiva crítica y exploración del espacio de exclusión: revelando el potencial crítico de la decolonialidad epistémica y los Estudios de Performance como ejes analíticos", en: Pérez, A. (Coord.). *Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la Filosofía y de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Avellaneda. (En prensa).
- Peirce, C. (1998). *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Vol.2. (1893-1913)*. Bloomington: Indiana University Press.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.
- Pêcheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.
- _____. (1975). *Les vérités de la palice*. Paris: Maspero.
- _____. (1980). "Lire l'archive aujourd'hui", en: *Archives et documents*. Paris: CNRS.
- _____. (1983). "Rôle de la mémoire", en: *Linguistique et Histoire*. Paris: CNRS.
- _____. (1984). "Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours", en: *Mots*, 9, St. Cloud.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Ed. Oikos-Tau.
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores/CLACSO.
- Spivak, G. (2008). "Estudios de la Subalternidad. Deconstruyendo la historiografía", en: Mezzadra, S., Spivak, G., Tapadle, Ch., Sota, E., Hall, S. Chakrabarty, D., Mbembe, A., Young, R., Puwar, N., y Róala, F. *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales (33-68)*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Steiner, R. (1912). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía*. Recuperado el 20 de febrero de: <http://peuma.e.p.f.unblog.fr/files/2012/07/Steiner-La-educacion-del-ni%C3%B1o-desde-la-antroposofia.pdf>
- Velásquez, A. (2013). La producción política del espacio: el problema de la praxis. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 63, 63-74.

**Interview with Howard Gardner
on
“Thinking about the challenges
of the Education of the Mind
through the didactic construc-
tion of Inclusive Education”¹**

Howard Gardner interviewed by **Aldo Ocampo González**



Bionota

Howard Gardner es profesor de la Cátedra de Cognición y Educación John H. & Elisabeth A. Hobbs en la Graduate School of Education de Harvard y director del Harvard Project Zero. Es autor de obras fundamentales sobre inteligencia, cognición y desarrollo del potencial humano. En 2011 ha sido galardonado con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales.

Aldo Ocampo González (A.O.G.): good morning Professor Howard Gardner. First of all, I want to thank on behalf of the Center for Latin American Studies of Inclusive Education (CELEI) of Chile, the privilege of talking with you about such relevant and contingent topics for education and human development.

Howard Gardner (H.G.): thanks to you Aldo.

A.O.G.: *I would like to start with the next question. ¿What is the education of the mind?, ¿what is its position within this scientific and research program?*

H.G.: Education of the mind has two meanings. From the perspective of science, education of the mind is based on what we know about psychology, neuroscience and genetics about how to teach and how one learns. From the perspective of citizens, education of the mind

means the kinds of knowledge, skills, and values that we want our young people to have. The challenge is to align what we know about the science of the mind, with what we want to achieve in our schools and other educational institutions.

A.O.G.: *¿What are the main weaknesses of human cognition that the processes of schooling tend to promote and what go unnoticed transversally in the different educational levels?, ¿what are the main limitations of cognitive science regarding the understanding of human learning?*

H.G.: The human species evolved to survive in different climates and ecologies. The species did not survive to read, write, conduct, science, arts and so on. Indeed, we need schools and other educational institutions just because these abilities are NOT natural acquisitions—ex-

¹ Dialogue conducted within the framework of the Interview Cycle to outstanding personalities of Critical Thinking, Education and Social Sciences, organized by the Center for Latin American Studies of Inclusive Education (CELEI) of Chile.

PLICIT teaching and training is needed.

My own research has revealed that young people are not blank slates, not *tabula rasas*. Indeed we all have many misconceptions, misunderstandings, biases, which make it more difficult to learn. Unless educators are aware of these misconceptions and direct their efforts to dissolve them or replace them with better ways of thinking, we can fool ourselves into thinking that learning has taken place when in fact it has not.

Cognitive science and other disciplines—ranging from history to biology—are helpful in education. But education is also—and perhaps primarily—an area where human values are primary. And we can never simply take values from science—values involve discussions of human beings about what is important to them and how best to achieve those values.

A.O.G.: *In your opinion, how should the training of teachers in the field of teaching and human cognition be structured, in order to consolidate revolutionary educational practices that are closer to their human nature?*

H.G.: I am not comfortable with the expression 'training'. I think that young aspiring teachers come to master their profession by experiencing good education themselves, by observing educators who generally considered to be excellent teachers and mentors, and have many opportunities to practice their craft, to get skillful feedback, and to move from apprentice to workman to master over a period of time.

Put differently, I don't think teachers can be successful educators unless they have witnessed and experienced excellent education, and have had a chance to practice their skills with appropriate feedback. This characteriza-

tion applies both to ordinary educational practices and more revolutionary or radical ones. But I would not talk about practices that are closer to or further away from human nature—I would talk about practices that are appropriate for our time and that we know how to nurture. Human nature can be a facilitator but it can also be an obstacle.

A.O.G.: *To what extent does his theory of multiple intelligences become a device for educational justice? What are the main limitations that this theory faces today, especially in the presence of capitalist-type educational policies that govern a large part of educational systems worldwide?*

H.G.: The theory of multiple intelligences is a theory of how the human mind is organized. Rather than being one central computer, the mind is better thought of as a number of relatively independent computers. And people differ in which computers are stronger or weaker and which ones they want to nurture and develop and why.

The theory of multiple intelligences is value-free. One can use any intelligence for benign purposes or for malignant ones.

That said, I prefer an educational system that recognizes multiple intelligences and helps individuals to develop those intelligence that they want to develop and those that are valuable in a culture at a particular time. And in that sense the theory of multiple intelligences can be thought of as an instrument of educational justice.

A.O.G.: thank you very much for this valuable dialogue.

H.G.: It has been a pleasure.

Resumen XVII Jornadas Trasandinas de Aprendizaje

La decimoséptima versión de las célebres y connotadas Jornadas Transandinas de Aprendizaje efectuadas los días 24 y 25 de agosto de 2018 en la ciudad de Santiago de Chile, cuya celebración tuvo lugar en la Universidad Mayor, coincidentemente, lugar de fundación de la Universidad Educare, de la cual fuese rectora la **Profa. Mg. Ester Precht Bañados (Chile)**, fundadora junto a la **Dra. Elizabeth Calvo de Suzuki (Argentina)**. Las Jornadas Transandinas de Aprendizaje desde su fundación son celebradas bianualmente, inaugurándose en 1984. Cada nueva versión es celebrada en diversas sedes en Latinoamérica, en esta oportunidad, la sede recayó en REPSI (Revista Psicopedagógica), presidiendo la comisión organizadora la **Ps. Elba Acevedo Kallens**, directora de Repsi.

La XVII versión de las Jornadas Transandinas de Aprendizaje contó con la presencia de expositores de primer nivel académico y profesional procedentes de diversas latitudes de nuestra querida Latinoamérica. La jornada académica fue inaugurada con la premiación a la connotada trayectoria y significativa contribución científica del Premio Nacional de Ciencias (1994) de Chile y doctor honoris causa por la Universidad Libre de Bruselas (1992) y la Universidad de Santiago de Chile (2009), **Humberto Maturana Romesín**. La concesión del premio estuvo a cargo de la Magíster Ester Precht. En la oportunidad, el Dr. Maturana impartió la conferencia magistral titulada: **“Equidad: legitimación de la diversidad”**, ocasión en la que planteó profundas reflexiones en torno al vivir cultural y la necesidad de comprender la multiplicidad de coordenadas culturales que nos definen como sujetos culturales, políticos y sociales.

La conferencia a cargo de Chile, recayó en el **Dr.**

Aldo Ocampo González, doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España y director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), primer centro de investigación creado en Chile y en Latinoamérica en esta especialidad. La conferencia del profesor Ocampo presentó el trabajo titulado: **“Epistemología de la Educación Inclusiva y sus conceptos viajeros: historicidad del presente, movimiento y encuentro de saberes”**, espacio en el que abordó el estudio de las condiciones de producción de la Educación Inclusiva aluden al conjunto de acciones y/o procedimientos que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico. En efecto, éstas, emergen desde la constelación y convergencia de una amplia y extensa multiplicidad de objetos, influencias, métodos, teorías, objetivos, territorios, entre otras, operando a través del pensamiento de la relación –dispositivo-ensamblaje–, el encuentro –zona de contacto y producción de lo nuevo– y el movimiento –diáspora epistémica y sus enredos genealógicos–. La epistemología de la Educación Inclusiva constituye un campo emergente, caracterizado como un campo con múltiples entradas –lo post-colonial la filosofía política, de la diferencia, analítica, etc., el feminismo, la interseccionalidad, el marxismo, etc.–. Sin embargo, su demanda teórica requiere someter dichas contribuciones a traducción científica, esto es, a la extracción de sus aportes más relevantes con el objeto de producir un nuevo objeto de conocimiento. Su base epistemológica queda definida a través de una dimensión post-disciplinar, mientras que sus principales condiciones de producción son: a) el diásporismo de saberes, b) la diseminación como fundamento de su orden de producción, c) lo extra-teórico como pieza angular en la modelización del fenómeno y en la determinación de la naturaleza de su ob-

jeto y d) su carácter performativo –a través del acontecimiento moviliza un conjunto de transformaciones relevantes para pensar y experimentar la educación–. Ocasión en la que analizó los ejes centrales que conforma la configuración epistemológica de la Educación Inclusiva, sus condiciones de producción del conocimiento y sus conceptos epistemológicos. Se agrega además, un análisis sobre el trabajo con conceptos, enfatizando que sus instrumentos conceptuales no pertenecen a la inclusión, sino más bien, son *propiedades de la multiplicidad*.

Posteriormente, tuvo lugar la conferencia de la **Dra. Amanda Céspedes**, especialista chilena en Neurociencias, titulada: “**Hablar de inclusión desde las neurociencias: deconstruyendo semánticas para construir realidades nuevas**”, intervención centrada en el aporte de la revolución neuro a la creación y/o consolidación de nuevas modalidades interpretativas sobre el aprendizaje y sus condiciones de producción. La intención de la Dra. Céspedes resultó central, cristalizando una invitación a educar lo más próximo a la naturaleza de cada ser humano.

Representando a Perú, la **Profesora Consuelo Pasco Valladares**, en su ponencia titulada: “**Realidad Inclusiva**”, los avances y/o aportes en la consolidación de la institución que dirige en la ciudad de Lima en pos de la ampliación del derecho a la educación y a la lectura, el cual, puede ser descrito en términos de una acción cultural de resistencia. La ponencia de Pasco puede ser descrita en términos de mecanismo de resistencia de naturaleza relacional en el estudio y ejercicio del derecho a la lectura. Desde Uruguay, la **Lcda. Bernadette Buján**, presentó la ponencia “**La inclusión educativa en Uruguay, del camino recorrido al camino por andar**”, espacio en la que la investigadora analizó los mecanismos de historización e institucionalización del concepto de inclusión y sus prácticas aso-

ciadas en Uruguay, intención complementada por la experiencia de formación de futuros educadores en la institución de Educación Superior donde ésta se desempeña. Desde la hermana República Federal de Argentina, la **Lcda. María Elena Arteman**, contribuyó a las XVII versión de las Jornadas Transandinas de Aprendizaje con la exposición “**Presentación del servicio gratuito de atención temprana del desarrollo infantil Dra. Elizabeth Calvo de Suzuki**”, la que versó sobre los fundamentos antropológicos, didácticos, pedagógicos y psicológicos del programa de Atención temprana creado por la Dra. Calvo, enfatizando en los resultados e impacto logrado en la última década en su nación. Cabe destacar que, la Dra. Calvo es un referente mundial en la materia.

La concusión del primer día de trabajo académico, formativo e investigativo, fue clausurado con el panel de expertos “**Leyes, normas y decretos inclusivos**”, espacio que contó con la presencia de la **Dra. Abigail Malavasi** de Brasil, **Helena Viana** de Uruguay, **Edite Sudbrak** de Brasil, **Consuelo Pasco** de Perú y **María Mercedes Aguerre** de Argentina, siendo su moderadora la candidata de doctor Planificación Educativa por la Universidad de Alcalá de Henares, profesora Irma Rivera Iribarren.

El segundo día y final de trabajo, fue inaugurado por el **Ps. Benjamín Pérez Krumenacker**, cuya presentación consistió en analizar la importancia del sentir-pensar lúdico en cada una de las etapas de la vida, destacando su valor terapéutico y formativo. Posteriormente, la actriz y pedagogo teatral, **Paulina Hunt**, en una especie de performance efectuó el compromiso por el juego, instancia de gran emoción entre los asistentes, quienes se comprometieron a diario a buscar un momento para jugar, reír y estar cariñosamente consigo mismo. Desde Paraguay, la **Dra. Cecilia Villasanti**, contribuyó significativamente al even-

to con la ponencia titulada: “**Prácticas docentes en Educación Inclusiva**”, oportunidad en la que efectuó notables aportes a la mejora y potenciación de los programas de formación del profesorado a nivel de pre y postgrado en nuestro continente.

La intervención de la **Dra. Abigail Malavasi**, académica de la Universidad Metropolitana de Santos (UNIMES), denominada: “**Um panorama da educação inclusiva no Brasil**”, analizó los avances logrados y las debilidades no visibilizadas en la construcción de un sistema educativo orientado a la singularidad, la diferencia y la equidad, comentando que aún en su nación hablar de Educación Inclusiva es sinónimo de imposición del modelo epistémico y didáctico de Educación Especial, a juicio de la investigadora, ésta modalidad interpretativa se convierte en uno de sus principales errores, pues la multiplicidad es infinita y alberga más sujetos que los contempladas por el modelo tradicional e incluso reduccionista que redundan en dicha modalidad educativa. Posteriormente, fue el turno de **Cecilia Barbieri**, directora de Unesco sede Chile, quien analizó las medidas, programas y planes impulsados por dicha institución a nivel de Latinoamérica para ampliar oportunidades y materializar mediante un corpus metodológico situado la lucha por la igualdad y la equidad.

Por la tarde, antes de concluir el evento, con gran recepción de parte del público, se desarrollaron las intervenciones de **Mónica Agüero**, **Edith Penjeam Castro** y **Marcela Salinas**. La Profa. Agüero de nacionalidad Argentina, centró su ponencia en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes en situación de discapacidad. Mientras que, las representantes de Chile, **Mg. Penjeam Castro**, expuso de forma cercana y significativa acerca del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como respuesta educativa ante la multiplicidad de diferencias, invitando a los asis-

tentes a repensar profundamente sus prácticas de enseñanza, agudizando su imaginación pedagógica. Finalmente, la doctora en Psicología de la Universidad Autónoma de Barcelona, **Sa-linas Alarcón**, abordó en su ponencia titulada: “**Construir para la Diversidad desde el Aprendizaje Socioemocional**”.

Las jornadas concluyeron con la mesa redonda denominada “Desafíos Inclusivos”, integrada por la **Dra. Valéria Batista** de UNIFAI, Brasil, **Mg. Bernadette Buján** de Uruguay, **Dr. Aldo Ocampo González** de Chile y **María Mercedes Aguerre** de Argentina. Entre los ejes de tematización más significativos emergentes de dicha mesa de discusión cabe destacar: a) la necesidad de asumir la inclusión como un fenómeno estructural y un proyecto político más transgresor, b) asumir que el funcionamiento de los diversos tipos de desigualdades expresan una naturaleza relacional y regenerativa y c) la lucha por la inclusión no implica únicamente personas en situación de discapacidad, sino un profundo proceso de deconstrucción y transformación de todos los campos y modalidades de acción de la educación. Sin duda, el aspecto más significativo consistió en reconocer que las ideas que fundan el ideal de inclusión son propiedad del quehacer más intrínseco de la educación, por tanto, si nos preguntamos por su objeto, éste se encuentra en la educación. Hablar de Educación Inclusiva es, bajo cualquier término, discutir sobre educación, jamás, de una práctica especializada, como erróneamente se ha cristalizado su comprensión en Latinoamérica y en sus políticas educativas.

La Ps. Elba Acevedo Kallens, directora de REPSI, entregó a los representantes de Uruguay la responsabilidad de organizar las XVIII en 2020.

La difícil integración de los niños /as haitianos/as en el sistema educativo chileno

Aldo Ocampo González



Resumen

El artículo busca mostrar el difícil camino de la integración de los niños y niñas haitianos/as en el sistema educacional chileno.

Existen muchos factores que dificultan el arribo de los estudiantes haitianos/as en las escuelas: la diferencia idiomática, los escasos espacios para compartir su cultura, la inexistencia de programas emanados del gobierno central, las características psicológicas y emocionales de ambos grupos, las diferencias culturales, la diferencia de edad, en un mismo nivel, la escasa preparación docente en la enseñanza intercultural, y el poco o nulo apoyo del gobierno central.

Por otra parte, para apoyar el proceso de interacción entre estos dos grupos interculturales, se debería considerar la enseñanza formal del idioma español, con profesores especialistas, a toda la población haitiana escolar, las tutorías, el método cooperativo, talleres extra programáticos, fiestas culturales y religiosas, los Objetivos Transversales como herramienta de apoyo en las campañas de "conductas positivas", Proyectos de Aula, evaluaciones flexibles, uso de metodologías que contemplen la diversidad, foros, campañas, talleres para padres, abrirse a la comunidad, etc.

Para concluir, es necesario un colegio que apunte a la integración, que desarrolle más pluralismo y democrática, porque aún existe presencia de conductas discriminatorias y racistas, por parte de la comunidad educativa, en general.

Antecedentes

Los cambios culturales surgidos durante los últimos años en la sociedad chilena, dan cuenta de la necesidad de promover una nueva forma de socializar, especialmente con nuestros nuevos vecinos haitianos/as.

Ha habido un flujo migratorio importante de ciudadanos haitianos, que está llevando a pensar, a la sociedad chilena, sobre sus prejuicios, miedo a las diferencias, a la apertura y a cómo moverse en este nuevo escenario multicultural. Esta situación representa un desafío para la educación chilena, porque el rol de las escuelas es acoger a esta nueva población escolar, trabajar en la prevención del bullying, educar en la interculturalidad y formar ciudadanos integrados, entre otros factores que se deben asumir. Lo que debemos lograr es una educación de calidad, enfocada, principalmente, en la formación de personas íntegras, que respeten las diferencias, tolerantes y que se conviertan en un aporte a la sociedad.

A diferencia de las inmigraciones de países vecinos, la intención del inmigrante haitiano es permanecer, no solo por la precariedad en que vive en su país de origen, sino también por lo difícil que sería el costo monetario de volver. Llegan a Chile con el espíritu de reunificarse con sus familias y buscar nuevas oportunidades.

Según el MINEDUC, en el año 2012 había 6 estudiantes haitianos en la Región Metropolitana, en el 2013 eran 130, en el 2014 la cifra llegó a 352, en el año 2015, ya eran 649. Actualmente estudian 916 niños/as.

Las familias haitianas, en su mayoría, vienen con niños en edad pre-escolar y de los primeros años de educación básica. Hasta fines del año 2016, EL Mineduc les otorgaba un certifi-

cado de matrícula provisoria para ser presentado en las escuelas municipales, cerca de su lugar de residencia, donde eran incorporados a distintos niveles. Como en la mayoría de los casos no traían documentos de estudio, eran incorporados a dos niveles menores de lo que les correspondería por edad. Así un niño o niña de 12 años, era integrado a un cuarto o quinto año básico. Con esta "matrícula provisoria" se permitía el pago de subvención escolar, mientras se legalizan los certificados académicos, pero no se les reconocía como alumnos prioritarios. Estos estudiantes eran conocidos como los "niños 100 millones" por el carné provisional que recibían, que les daba derecho a educación y otros beneficios estatales. Estos niños y niñas todavía son matriculados al día siguiente o el mismo día del arribo, porque con esto la familia les asegura la alimentación. En algunas circunstancias, aún se sigue este protocolo.

Luego, a contar de enero del 2017, el Mineduc, en una actualización del instructivo NO 07/1008 (1531) del 2005, entrega, a todo migrante, que no posea su Cédula de Identidad Chilena y que quiera incorporarse al sistema escolar, un identificador provisoria escolar (IPE). Este identificador reemplaza al número provisoria 100 millones, que se otorgaba cuando el establecimiento lo ingresaba a SIGE. El IPE, es un número único, por lo tanto, si el estudiante se cambia de establecimiento, lo mantendrá hasta que tenga regularizada su situación migratoria.

En cuanto a la matrícula provisoria, ésta se concede para el curso al que ingresa el niño/a, considerando la documentación escolar o la edad, mientras se realiza el Reconocimiento de Estudios o Proceso de Validación. Cuando esta gestión se haya realizado, la matrícula será definitiva, aunque el estudiante todavía no cuenta con su Cédula de Identidad.

La Convalidación de Estudios, se efectúa, solamente, cuando los haya realizado en un país con Convenio de Reconocimiento. En este sentido, la ex presidenta Michelle Bachelet, firmó un tratado con Haití para el reconocimiento de estudios para la Enseñanza Básica y Media. Por otra parte, si los niños/as no cuentan con documentación que acredite los años de estudio, el establecimiento educacional realizará el Proceso de Validación, en un período no superior a tres meses. Los estudiantes que hayan sido ubicados hasta sexto año básico, deben rendir un examen que incluya los objetivos de aprendizaje de cursos anteriores. Por otra parte, en los niveles de séptimo y octavo básico y de educación media, los exámenes se hacen por curso. Finalmente, para los estudiantes que no hablen español, el proceso de validación se efectuará en el último período del año lectivo. Cabe señalar, que las instituciones educacionales, deberán propiciar el dominio básico del idioma. Lamentablemente, esta situación no se cumple totalmente.

Otro gran avance con respecto a la inclusión de los estudiantes migrantes, es que para todos aquellos que se encuentran matriculados en establecimientos educacionales, al tener la condición de estudiantes regulares, tienen los mismos derechos que los estudiantes chilenos, respecto de la alimentación escolar, textos, pase escolar y seguro escolar. Por otra parte, no se podrá exigir el uniforme escolar, en una primera etapa. Esto significa que podrán ser aceptados como prioritarios.

Existe también un convenio, que facilita el acceso al Sistema Público de Salud, para todos los niños y adolescentes extranjeros menores de 18 años. Este beneficio se solicita en el consultorio de salud correspondiente al domicilio.

Cabe señalar que, dentro de las metas educativas para el 2021, elaboradas por la Organización de Estados Iberoamericanos, celebrada en El Salvador el día 19 de mayo de 2008, se garantiza una educación bilingüe y multicultural de calidad, a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.

Finalmente, los estudiantes haitianos/as y sus padres y apoderados, tienen pleno derecho a participar en las organizaciones de Centros de Padres, Centro de Alumnos, Consejo Escolar, entre otros. Además, las instituciones educacionales deben adecuar, si fuese necesario, sus Reglamentos Internos, con el fin de ir incorporando, paulatinamente, al proceso de evaluación, a los niños/as migrantes, especialmente a aquellos que no dominan el idioma español.

Aspectos psicológicos

Los niños/as inmigrantes haitianos/as, cuando llegan a los colegios, pasan por un complejo proceso de adaptación, que involucra el aprendizaje de un idioma desconocido, moverse en un nuevo contexto cultural y superar el desarraigo del país de origen, de sus amigos, familia, paisaje, entre otros. Muchos de estos niños/as han pasado sus primeros años de vida lejos de sus padres, porque, generalmente, en las migraciones latinoamericanas, primero son ellos los que viajan para luego llevar a los hijos. Como este fenómeno migratorio es reciente en Chile, las escuelas no estaban preparadas para enfrentar este fenómeno. La formulación del currículo tampoco contemplaba este nuevo escenario. Por otra parte, El Ministerio de Educación no ha reaccionado con celeridad en capacitar a sus docentes y no existe un programa de integración que los colegios puedan aplicar. Hasta el día de hoy, las insti-

tuciones con estudiantes haitianos/as, han trabajado con muy pocos recursos y sin estrategias claras.

Cabe señalar que, en cuanto a la educación, solo el 50% de los niños/as haitianos/as está escolarizado/a y existe un 80 por ciento de analfabetismo. El número de niños/as que realiza trabajos como empleados/as en casas particulares es muy alto, y el 80 por ciento son niñas. Además existen redes de tráfico infantil que operan en Haití con bastante actividad.

Los abusos sexuales constituyen un grave problema, las estadísticas demuestran que el 50 por ciento de las niñas ha sido víctima de violación y que más de un tercio de las haitianas ha sufrido de abusos sexuales, antes de cumplir 15 años.

En la decisión de migración, los niños y adolescentes se ven inmersos en un proceso "involuntario", lo que muchas veces se vive de manera traumática. Este punto de partida hace que el desarrollo de los niños y jóvenes inmigrantes posean elementos especiales que lo diferencian del resto de niños del entorno. (Llarena B et al, 2014). Precisamente, existe un nuevo cuadro clínico descrito por la psiquiatría, denominado "Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple" o "Síndrome de Ulises" (Achotegui, 2004), que dice relación al proceso de duelo que se vive.

Es bien sabido que Haití es uno de los países más pobres de Sudamérica, por lo tanto, la población infantil, presenta bajos niveles nutricionales y problemas psicológicos derivados de la migración. Para esto se hace necesario un apoyo transversal, de algunas instituciones estatales, con evaluaciones médicas y apoyo psicosocial.

Integración

En las relaciones interculturales de las escuelas, se constata que el estudiante haitiano se "adapta" a esta nueva cultura y el estudiante chileno muestra su "dominio" desde su residencia en el país.

Una de los mayores desafíos de las escuelas de Chile con estudiantes inmigrantes, es propiciar la integración de sus niños/as nacionales con los niños/as extranjeros. Esta tarea ha resultado un reto para los profesionales de la educación que atienden a esta población escolar, porque la integración no se da de manera natural, si no que requiere de estrategias de sensibilización, a través de campañas a la comunidad escolar y la utilización de aspectos del currículo, para acortar la brecha.

Pero, ¿por qué la integración es importante en el contexto educativo? Desde un punto de vista psicopedagógico, la situación de aprendizaje, involucra tanto a la persona como a su entorno. Para que el aprendizaje sea de calidad, además de las características psicológicas y cognitivas del estudiante, el ambiente debe ser armónico y participativo. Dentro de este marco, ha de considerarse el respeto, calidad en la comunicación y la empatía, como elementos primordiales en la interacción de los estudiantes dentro del aula. En concreto, la integración del grupo curso, ayuda al aprendizaje de todos los estudiantes.

Existen ciertas estrategias curriculares que el profesor puede aplicar para ayudar en el proceso de integración en el aula. Entre estos se cuentan: las tutorías, el método cooperativo, talleres extra programáticos, fiestas culturales y religiosas, los Objetivos Transversales como herramienta de apoyo en las campañas de "conductas positivas", Proyectos de Aula, evaluaciones flexibles, uso de metodologías

que contemplen la diversidad, foros, campañas, talleres para padres, abrirse a la comunidad, etc. Dentro de este contexto, también se puede hacer uso de estrategias conductuales que vayan en apoyo al desarrollo del proceso de integración.

Cuando se busca la definición de "integración escolar" en la página del Mineduc, lo que se encuentra normalmente es la palabra "inclusión", que no tiene el mismo sentido, sin embargo, en su documento "Discriminación en el Contexto Escolar", enfatiza la importancia de que se reconozca la igual dignidad de todos como requisito para garantizar la calidad de la educación y resalta el encuentro como paso necesario para derribar prejuicios.

Dentro de las metas educativas para el 2021, elaboradas por la Organización de Estados Iberoamericanos, celebrada en El Salvador el día 19 de mayo de 2008, se garantiza una educación bilingüe y multicultural de calidad, a los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios, lo que da muestra que el fenómeno migratorio es mundial.

Existen varios factores que inciden para que la integración se dificulte: el poco dominio del idioma de los estudiantes haitianos/as, los escasos espacios para compartir su cultura, la inexistencia de programas emanados del gobierno central, las características psicológicas y emocionales de ambos grupos, las diferencias culturales y la diferencia de edad, en un mismo nivel, entre estos niños/as. Es preciso hacer notar, que la diferencia de edad es un obstáculo para la comunicación, porque al estar en distintas etapas de desarrollo, cuentan con intereses dispares.

Para apoyar el proceso de interacción entre estos dos grupos interculturales, se debería

considerar la enseñanza formal del idioma español, con profesores especialistas, a toda la población haitiana escolar. En estos momentos solo existe el apoyo de un monitor de créole en casi todos los establecimientos municipales, que no está designado para la enseñanza del castellano, sino más bien, para apoyar a los profesores y directivos cuando necesitan entregar una información a personas de nacionalidad haitiana.

Además, los antecedentes advierten que hay una falta de preparación en los docentes para afrontar el conflicto cultural. Esto se debe a una formación uniforme y la implementación de un currículo descontextualizado.

También es necesario trabajar con los padres, tanto chilenos/as como haitianos/as, para promover una cultura tolerante y de consideración en la escuela.

Se requiere concebir la integración, como una "integración Activa". La empatía y la comunicación debería ser una tarea de todos, no solo de los profesionales que trabajan directamente con los estudiantes, por lo tanto, es imprescindible que la comunidad educativa se sienta parte de la multiculturalidad, para llegar a contar con escuelas ricas social y culturalmente.

En las escuelas chilenas, la integración está más orientada a la asimilación cultural, que a la interculturalidad. Esto demuestra que no se ha logrado implementar un enfoque que supere la etapa del reconocimiento, para trascender a una nueva etapa. Es necesario un colegio que apunte a la integración, que desarrolle más pluralismo y democrática, porque aún existe presencia de conductas discriminatorias y racistas, por parte de la comunidad educativa, en general.



Cocina Didáctica

Nuestra cocina didáctica contiene quemadores en la parte superior para que los niños cocinen, y en la parte inferior un horno didáctico. La cocina es de madera con colores y mide 54 x 30 x 56 cms. Requiere ensamblaje.



Lavadora más lavaplatos didáctico

Nuestra lavadora y lavaplatos didáctico es ideal para que los niños aprendan a hacer labores domésticas. En el lado inferior izquierdo contiene un lavaplatos y en el lado inferior derecho una lavadora. En la parte superior contiene un fregadero y un grifo para lavar la loza. Es de madera con colores y mide 54 x 30 x 56 cm. Requiere ensamblaje.



Almacenamiento de libros móviles cocodrilo

Nuestro cocodrilo es un revistero ideal para que los niños y profesores guarden sus libros. Es de madera con pvc. Medidas: 74 x 39,1 x 40 cm. Requiere ensamblaje.

Material Didáctico



Organizador del bosque 4 compartimentos

Nuestro organizador vertical de madera tiene 4 compartimentos con puertas para que los niños o profesores guarden los diferentes materiales en la sala de clases. El mueble mide 41 x 37 x 168 cms. El mueble tiene un diseño inspirado en animales y bosque. Requiere ensamblaje.



Atril Jirafa

Nuestro atril jirafa es ideal para que los niños desarrollen su creatividad y sus habilidades artísticas. Tiene un diseño muy entretenido de jirafa. Contiene unos clips para colocar hojas para pintar y colorear y repisas para guardar hojas, temperas y los materiales necesarios para crear. No incluye los accesorios para crear. Es de madera y mide 60 x 59 x 105 cm. Requiere ensamblaje.

ESTOS MATERIALES SE PUEDEN COMPRAR EN
DIDÁCTICOS CHILE

Av. La Dehesa 1201. Oficina 725. Torre Oriente.
Lo Barnechea, Santiago, Chile.

Fonos: +562 2458 7845 / +562 2245 4138

ventas@didacticoschile.cl

www.didacticoschile.cl

Estimados Amigos:

De acuerdo a la entrada en vigencia de la Ley 20.845 del 8 de Junio del 2015, que estableció en su artículo vigésimo cuarto, la obligación que a partir del día 8 de Junio del 2018, todas las entidades "ATE" deberían constituirse en entidades sin fines de lucro, pasando a ser fundaciones o corporaciones con esas características, REPSI se ha constituido como FUNDACION REPSI RUT 65.162.038-4 desde la fecha 17 de Julio del 2017.

En Registro ATE ya hemos sido validados!!!

Podemos seguir ofreciendo a ustedes nuestras capacitaciones directas a sus colegios en temas como:

- Diseño Universal de Aprendizajes.
- Decreto 83.
- Adecuaciones curriculares.
- Técnicas para el trabajo colaborativo y co-enseñanza.
- Neurociencias aplicada para educación inclusiva.
- Atención de niños con Trastorno de espectro Autista en la educación regular.
- Evaluación auténtica de los Aprendizajes.
- Implementación de estrategias para una sana convivencia en la escuela.
- Estrategias para el desarrollo del autocuidado y manejo del estrés.
- Técnicas para el desarrollo cognitivo y pensamiento.

Entre otros muchos temas que esperamos compartir con ustedes.

También continuamos funcionando como OTEC a través de REPSI CAPACITACION que permite que ustedes se capaciten con franquicia SENCE.

Estaremos atentos a sus solicitudes de Segundo Semestre.

Contáctenos a : repsi@entelchile.net / info@repsi.cl
Fonos: 222361261 / 222369073 / 222640304 / www.repsi.cl



Centro Terapéutico Integral para niños, adolescentes y adultos

Trabajemos juntos para tu bienestar

Síguenos en:   

Agenda tu hora hoy:

www.centroid.cl - contacto@centroid.cl

+56 9 8183 3152 | +56 9 6308 5523

Av. Nueva Providencia 2155 - Torre B - Of. 1202

Edificio Panorámico, Providencia

Psicología - Psicopedagogía - Fonoaudiología

Cuenta Cuentos

- Cuentos Sociales
- Interacción
- Escucha Activa
- Innovación



Se proyecta de
manera fácil



Estudiantes
Motivados

**POTENCIARÁN
TUS HABILIDADES
BLANDAS!**



Acceso desde
cualquier ordenador
y/o dispositivo



Superación
personal



Juega en clase
y/o en casa



Desarrollo de
habilidades blandas

Carrera del Saber ID 1532959

- Trabajo en Equipo
- Tolerancia a la Presión
- Creatividad
- Respeto a las Opiniones

PLANIFICA TU COMPRA

AGENDA TU VISITA CON NOSOTROS

LLÁMANOS +56 (2) 2481 6557 | +56 (2) 2434 9282

www.jogo.cl | www.jogochannel.com  



UNIVERSIDAD
SAN SEBASTIAN
FACULTAD DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN

POSTGRADOS 2018

MAGÍSTER

- Alta Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
- Actividad Física y Deporte
- Literatura Infantil y Juvenil
- Inclusión e Interculturalidad Educativa

POSTÍTULO

- Discapacidad Intelectual e Integración Escolar
- Necesidades Educativas Especiales Múltiples
- Especialización en Física para Educación Media
- Educación: Motricidad Infantil
- Habilitación para la Enseñanza del Inglés en el Nivel de Educación Básica
- Especialización en Educación: Trastornos del Aprendizaje

DIPLOMADO

- Reintegro Deportivo
- Entrenamiento de la Condición Física para el Fitness y la Salud
- Actividades Motrices en Contacto con la Naturaleza
- Actividad Física y Deporte Adaptado

☎ 600 300 1400

✉ postgrado@uss.cl
edu.postgrados.uss.cl

5 AÑOS ACREDITADA
GESTIÓN INSTITUCIONAL
DOCENCIA DE PREGRADO
VINCULACIÓN CON EL MEDIO
DESDE SEPT. 2016
HASTA SEPT. 2021



UNIVERSIDAD CON PROYECCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCTORADO

www.uss.cl

• Santiago • Concepción • Valdivia • De la Patagonia